

MEDIR - AVALIAR - DECIDIR

- O presente artigo foi publicado na revista *AMAE EDUCANDO*,
n.º 183 – Ano XIX – outubro – 1986
Publicação da Associação Mineira de Ação Educacional
Instituto de Educação – Belo Horizonte – MG - Brasil
- Foi reescrito com pequenas modificações e publicado na revista
Ciência do Comportamento
Conhecer e Avançar
ESETec Editores Associados, Santo André, 2006.

MEDIR - AVALIAR - DECIDIR

DECIDIR em situação não eventual¹ é um tipo de comportamento governado por regras e não modelado por contingências². Assim é o comportamento dos usuários das diversas ciências³ que, na rotina de alguns desempenhos mais complexos, têm que escolher uma alternativa, cujas consequências estejam bem consolidadas. Diante de um paciente com distúrbios na pressão arterial, o médico decide sobre quais medicamentos deverão ser administrados. Diante de uma formação geológica, o engenheiro decide sobre a resistência estrutural de uma ponte. Situações desse tipo impõem uma tomada de decisão, em primeiro lugar, pela existência de alternativas, isto é, pelo fato de haver mais de um curso de ação; e, em segundo lugar, pelas consequências geradas pela escolha de uma alternativa. Aqui, nem todos os caminhos levam a Roma, pois o paciente poderá morrer se os remédios forem inadequados e a ponte poderá cair se a estrutura for mal projetada. O acatamento às regras não significa que os doentes não morram ou que as pontes não caiam; trata-se apenas de diminuir o risco de errar, embora o risco permaneça de forma residual como característica da ciência moderna. A garantia de que a escolha de uma alternativa gere determinadas consequências tende para a certeza absoluta na medida em que essas mesmas consequências confirmam o acerto da escolha. Enfim, é essa a gênese das regras, e enquanto elas não são formuladas e incorporadas no repertório das pessoas que decidem, o campo de incerteza será muito maior e os erros muito mais frequentes, redundando em consequências adversas. Por esses motivos, o comportamento de tomar uma decisão deve revestir-se de cuidados e precauções, exigindo dois outros processos antecedentes: avaliar e medir.

AVALIAR é julgar, concluir, tendo como base alguns elementos de suporte. Há dois tipos de avaliação, denominados, respectivamente, *avaliação segundo normas* e *avaliação segundo critérios*. Tanto numa como noutra, o comportamento de avaliar

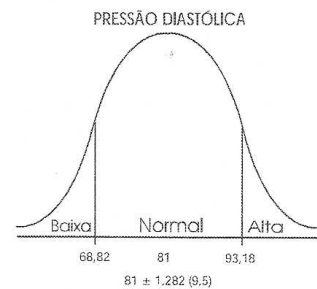
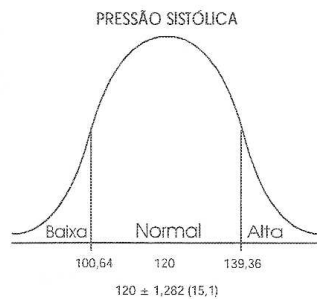
¹ Chamamos situação não eventual aquelas situações formais, nas quais um processo mais ou menos extenso ocorre com o comportamento de tomar uma decisão.

² A distinção entre comportamento governado por regras e governado por contingências está em SKINNER, B. F. *Contingências do Reforço*; tradução de Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

³ Na verdade, a afirmação se refere apenas aos usuários das ciências chamadas naturais. Há muitas outras "ciências" nas quais os seus usuários se utilizam de outros procedimentos.

culmina com a expressão de um resultado.

Na avaliação segundo normas, a emissão do resultado é o resumo de um processo comparativo, e é função do número das alternativas conhecidas. Num exemplo simples, quando o médico diz “pressão alta” é o resultado de uma avaliação. É uma conclusão decorrente de posicionar um evento em relação a um padrão referencial, de modo que se possa também dizer “pressão baixa” ou “pressão normal”. O padrão referencial consiste em medidas estatísticas, uma de tendência central e outra de variabilidade, que se constituem nos elementos fundamentais da avaliação segundo normas. Quando se diz que a pressão arterial de pessoas do sexo masculino, de 40 anos de idade tem média 120 (diastólica), com desvio padrão 9,5, e considerando-se a margem clínica normal de $\pm 1,281^4$, está-se diante dos padrões estatísticos necessários para se fazer a avaliação segundo normas. A configuração desses fatos na curva normal ou de Gauss pode ser vista nas figuras seguintes.



⁴ CIBA GEIGY SA. *Tablas Cientificas*. Basileá – Suíça: 6.ª ed., 1971.

MEDIR é atribuir um numeral a um evento, segundo regras preestabelecidas. A tarefa mais difícil para a obtenção de um resultado de medida é o estabelecimento prévio das regras, pois isso implica uma convenção, um acordo, em que se definem os instrumentos e os procedimentos para que os resultados sejam obtidos e, sobretudo, o que é básico e essencial, a definição da unidade, momento em que o numeral atribuído se transforma em número⁵. Quando se mede é comum a omissão da unidade, mas ela existe. Quando o médico diz “pressão 12 por 7”, há muita coisa em torno desses números. Na verdade, não é 12 nem 7, mas sim 120 e 70. A divisão por 10 e o arredondamento para inteiro são meras comodidades ou conveniências, ditadas pela falta de necessidade de amplitudes mais detalhadas para o uso clínico. Mas seja 12 ou 120, o importante da questão é saber o de que se trata um resultado de medida. São 120 o quê? No caso da pressão arterial é o Torricelli, abreviadamente Torr. Um Torr. é igual a 1/760 da atmosfera padrão, isto é, 1333,22368 dyn cm⁻² ⁶. Como se vê, embora seja preciso definir atmosfera padrão, dina, centímetro, claro está que há uma unidade, constituída de uma coisa concreta. Em se tratando de medidas, os números estarão sempre

5 Faz parte das regras para se obter um resultado de medida o tipo de escala a que pertence o número que aparecerá, decorrente do ato de medir. São quatro as escalas: nominal, ordinal, intervalar e de razão.

- A escala nominal é a mais elementar. O número de uma escala nominal corresponde a um nome, por exemplo, se dissermos que masculino = 1 e feminino = 2, trata-se de uma convenção que não demanda acordos consensuais e, e claro, esses números não podem ser submetidos às operações fundamentais da matemática.

- A escala ordinal é a sequência convencional em que os eventos ocorrem. Por exemplo, numa corrida, os corredores chegam numa ordem: 1.º, 2.º, 3.º, etc. Também com esses números as operações da matemática são limitadas, embora sejam a base da estatística não-paramétrica.

- A escala intervalar se caracteriza por dois elementos: 1) não possui zero absoluto (zero equivalente à ausência); 2) intervalos matematicamente iguais entre dois números. Por exemplo, a escala de temperatura é uma escala intervalar; 0º Centígrado não significa ausência de temperatura, porém o intervalo entre 7º C e 9º C é matematicamente igual ao intervalo entre 35.º C e 37º C. Por não ter zero absoluto, as operações fundamentais da matemática nem sempre correspondem aos fatos. Por exemplo, é válida a afirmação de que uma cidade, onde o termômetro marca 40º C, é duas vezes mais quente do que outra em que o termômetro estiver marcando 20º C; entretanto duas vasilhas com água a 50.º C, se misturadas, não produzem uma mistura de 100 º C (Seria Ótimo!).

- A escala de razão é a mais elaborada. Possui zero absoluto e intervalos iguais, por isso todas as operações fundamentais da matemática são possíveis.

- Em resumo, um número, por exemplo, 50, tanto pode pertencer a uma escala nominal, ordinal, intervalar ou de razão. Conforme pertença a uma ou outra escala ele contém mais ou menos informações.

6 CIBA GEIGY SA. Tablas Cientificas. Basilea – Suíça: 6.ª ed., 1971.

acompanhados de uma unidade, será sempre 1 *alguma coisa*, previamente definida e, portanto, 120 são 120 *aquelas coisas*. Não há resultado de medida que sirva para a determinação de padrões estatísticos sem uma unidade definida.

Pode-se resumir a importância de tudo isso, atentando-se para a necessidade de vincular os três processos: decidir, avaliar e medir. A medida e a avaliação isoladas ou desligadas de um processo decisório não trazem vantagens para quem quer que seja. Em campos de atividade com práticas consolidadas tudo isso é rotina sem polêmicas. O médico mede, avalia e decide, no momento em que receita, obscurecendo a existência dos três processos distintos.

O PROCESSO DECISÓRIO NA ESCOLA

As escolas de hoje têm alguns aspectos óbvios em comum, por mais diversificadas que sejam nos seus objetivos. Primeiro, todas as escolas são fundadas, construídas e organizadas para ensinar. Segundo, em todas as escolas há pessoas que ensinam (monitores, instrutores, professores, mestres ou doutores) e pessoas que aprendem (alunos, discípulos ou aprendizes). Terceiro, em termos de responsabilidade social, cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. Quarto, às vezes o aluno aprende independentemente do professor. Quinto, admite-se que o aluno ainda não tenha aprendido o que é ensinado na escola, não obstante haver exceções. Sexto: no fim de um período escolar, o aluno “passa” ou “não passa” para o período seguinte; se for o período final, o aluno conclui o curso e é diplomado. Sétimo, alguém toma a decisão ao verificar o “saber”, certificando ou diplomando o aluno, e formalmente há um procedimento mais ou menos ritualístico para conferir o grau ou para caracterizar aqueles que aprenderam.

Contudo, de acordo com o que se disse anteriormente, sempre que houver uma decisão formal e rotineira a ser tomada, cujas consequências forem importantes, será necessário o processo de avaliação precedente. Na escola, o processo decisório sempre existiu, no tocante a vida acadêmica do aluno, mas houve momentos em que suas bases foram alteradas, em busca de aperfeiçoamento que evitasse consequências indesejáveis. Num desses momentos, em nome da imparcialidade, introduziu-se um sistema de mensuração pelo qual se pretendia avaliar a aprendizagem segundo normas. Apesar de alguns problemas terem sido resolvidos com a nova sistemática surgiram outros, tão sérios quanto os anteriores, exigindo uma revisão dos

processos envolvidos. A literatura especializada sempre reservou um espaço para justificar a introdução do sistema quantitativo na verificação da aprendizagem. No Brasil, a bibliografia sobre o assunto é escassa⁷, mas já em 1925, Medeiros e Albuquerque publicava a quarta edição do livro *Tests*, contendo os mesmos reclamos de épocas mais recentes, e propunha que fossem usados *tests*, para que através deles se substituíssem os elementos do processo decisório das bancas examinadoras⁸.

Todavia, até hoje, nos campos da psicologia e da educação, há divergências acentuadas entre as disponíveis definições de testar, medir e avaliar, seja do ponto de vista estrutural ou funcional⁹. Um jovem estudante dessas áreas corre o risco de formar uma visão unilateral da questão, comprometendo a coerência de sua prática posterior aos estudos acadêmicos.

Definimos teste como uma situação ou técnica para arranjar dispositivos que permitam a obtenção de resultados de medida, através de instrumentos adequados.

Szekely considera-o assim:

Los tests, como decendientes de un tronco comun, conservan cierto aire de familia con algunas tecnicas de la psicologia experimental. A semejanza de lo que ocurre en un experimento, tratan de establecer cierto control sobre algunas variables convirtiendolas en constante. Por ese motivo un test puede ser considerado como una situacion controlada, (...) ¹⁰

Cronbach propõe:

“(...) un test es una tecnica sistemática (...)”¹¹

Um teste não serve de estímulo, como escreveu Pichot, citado por Scheeffler: “(...) uma situação controlada que serve de estímulo a um comportamento por parte do examinando (...)”¹².

Definições como esta última reduzem uma situação ampla ao conjunto material que serve de reativo. O Rorschach são as dez

7 O artigo original foi escrito em 1986.

8 Medeiros e Albuquerque. *Testes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1925.

9 Ackoff. Russel L. *Planejamento de Pesquisa Social*, tradução de Leônidas Hegenberg & Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Herder. 1967

10 Szekely. Bela. *Los testes: Manua/de Tecnicas de Exploracion Psicologica*. Buenos Aires: Kapelusz. 1966.

11 Cronbach, Lee J.. *Fundamentos de la Exploracion Psicológica*, tradução de Alfonso Vilar. Madrid: B. Nueva.1972.

12 Schhffer. Ruth. *Introdução aos Testes Psicológicos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1968.

pranchas com os borrões de tinta, o TAT são as figuras sombrias idealizadas por Murray, o PMK é uma mesinha com uns papéis, o Raven e um caderno de quebra-cabeças, e assim por diante. Essa redução distorcida é reforçada oficialmente quando o mau uso da palavra é consagrado no próprio jargão profissional. Um dos componentes do teste é o conjunto organizado de estímulos ou um aparato simples ou complexo de variadas peças. Em geral esse conjunto de per si ou associado a outros elementos, permite, de algum modo, a quantificação das respostas do sujeito que está sendo testado.

Um teste não é uma medida, como define Anastasi:

“Um teste psicológico é fundamentalmente uma medida objetiva e padronizada de uma amostra do comportamento”¹³.

Uma medida é um número (ou nome), resultado do ato de medir. Um teste pode conter o ato de medir, mas não se resume nem no ato nem no resultado do ato.

Um teste não é uma avaliação, nem em sentido amplo, nem em sentido restrito, conforme a definição de Novaes & Martins:

TESTE (test). Em sentido amplo, qualquer processo de avaliação. Na nomenclatura psicológica brasileira, a palavra teste designa quase sempre uma prova de julgamento objetivo. Às vezes usado, impropriamente, para designar uma questão de um teste.”¹⁴

Um teste não é um instrumento de medir, como muitos o consideram. O teste pode conter instrumentos de medir. No Rorschach, por exemplo, a pessoa diz o que vê nas pranchas. O tempo decorrido entre pegar a prancha e responder, denomina-se latência ou tempo reacional. Quantifica-se esta latência através de um cronômetro, no entanto, ninguém chama o cronômetro de teste. A régua com que se medem os desvios dos traçados do PMK é um instrumento de medida e evidentemente não é o teste.

Definimos: medir é atribuir um numeral a um evento segundo regras preestabelecidas. A definição de Stevens é semelhante:

“Em seu sentido mais amplo, mensuração é a atribuição de numerais a objetos, de acordo com regras.”¹⁵

13 Anastasi, Anne. *Testes Psicológicos*. Tradução de Dante Moreira Leite, São Paulo: EPU, 1977.

14 Novaes, Maria Helena & Martins, Octavio. *Glossário de Termos Referentes aos Testes e Medidas Psicológicas*. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v.21, n.1, jan/mar., 1969.

15 Stevens, S. S.. *Handbook of Experimental Psychology*. New York: Wiley. 1951.

Mehrens & Lehmann propõem:

“Medir é usar observação, escalas classificatórias ou qualquer outro instrumento que nos permita obter informações em termos quantitativos. (...)”¹⁶

Medir não é avaliar, como definem Novaes & Martins:

AVALIAÇÃO (evaluation, scoring). Processo qualquer de exprimir por meio de números ou categorias lógicas as modalidades de um fenômeno. Em particular, a atribuição de notas ou valores numéricos a um teste ou qualquer outro tipo de prova. Neste último sentido, diz-se muitas vezes corrigir a prova, em vez de avaliar.¹⁷

Mager, pelo menos, não confunde os processos quando escreve:

O teste é uma situação na qual se solicita a alguém que demonstre um certo aspecto de seus conhecimentos ou de sua capacidade. Embora um teste possa apresentar-se sob a forma de um único item, em geral é composto de diversos itens.

Medir é um processo de determinar a extensão de uma característica pertencente a um objeto ou pessoa. Por exemplo, quando determinamos a extensão de uma sala, ou o peso de um objeto, estamos medindo.

Avaliar é o ato de comparar uma medida com um padrão e emitir um julgamento sobre a comparação. Estamos avaliando quando dizemos coisas tais como e muito comprido, e muito quente, ele está motivado, ele é honesto, ele é muito lento. Observamos a extensão de alguma característica, comparamo-la com algum padrão e depois emitimos um julgamento sobre a comparação.¹⁸

Stufflebeam, citado por Mehrens & Lehmann, define:

“(...) avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis à escolha de alternativas.” (...)”¹⁹

Se entre os peritos as definições são divergentes, no cotidiano das escolas as divergências tomam rumos ainda mais variados.

Diz o aluno:

16 Mehrens, William & Lehmann, Irven J. *Testes Padronizados em Educação*, tradução de Alberto T. Di Dio & Ricardo Pinheiro Lopes. São Paulo: EPU, 1978.

17 Novaes, Maria Helena & Martins, Octavio. Op. cit.

18 Mager, Robert F.. *Medindo os Objetivos de Ensino ou "Conseguiu um Par Adequado?"*, tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1977.

19 Meherens, William A. & Lehmann, Irvin J.. Op. cit.

— *Hoje vou estudar porque amanhã haverá avaliação de matemática.*

No dia seguinte, recebe do professor um papel com o título Avaliação de Matemática. Certamente, o aluno repete o que já ouviu na escola. Não é ele o culpado da existência de definições deformadas, embora, posteriormente, seja ele um dos mantenedores das deformações, e com bastante convicção. De fato, a prova de matemática que o aluno faz não é uma avaliação, pois, vista pela ótica dos métodos quantitativos, a prova é o meio pelo qual se obtém o número no que se acredita ser um resultado de medida. Dizer que o aluno faz a avaliação é inverter as responsabilidades. Quem avalia é quem toma decisão a respeito do aluno. Ainda que houvesse a possibilidade de o aluno autoavaliar-se, não lhe caberia a decisão de sua aprovação ou reprovação. Se estivesse correto dizer que o aluno é submetido a uma avaliação de matemática e que depois o professor quantifica a avaliação, a inversão teria sido na sequência dos processos. Mede-se para se fazer uma avaliação e não o contrário.

Sobre o processo decisório, nota-se que raramente ele é explicitado como algo importante. Tyler²⁰ dedica um capítulo sobre o assunto. Mehrens & Lehmann²¹ esclarecem algumas questões. Implicitamente o processo decisório é o gerador da avaliação e da medida. Binet não teria organizado sua “escala métrica” para simplesmente classificar pessoas. Isso seria inútil em qualquer época. Na verdade, o que havia era a necessidade de selecionar as crianças francesas com a finalidade de proporcionar-lhes um ensino adequado²².

Na Primeira Guerra Mundial, para citar uma situação conspícua, foram elaborados os “Army Tests” de modo que alguma decisão pudesse ser tomada com base nos resultados relativos aos soldados americanos que partiriam para a frente de combate. Certamente não seria para apenas avaliar a inteligência dos guerreiros, pois tanto faz morrer classificado de gênio ou idiota. Perde tempo quem planeja uma situação de teste para simplesmente obter um resultado de medida e fazer uma avaliação. É até possível que isso se faça, mas será obra inútil.

20 Tyler, Leon E.. *Testes e Medidas*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

21 Meherens, William A. & Lehmann, Irvin J.. Op. cit.

22 Plancharf. Émile. *Iniciação à Técnica dos Testes*. Coimbra: Coimbra Editora, 1958.

Se o processo decisório do passado foi condenado porque havia o primado do arbítrio, hoje a situação não é diferente. Encontra-se apenas disfarçada pelo uso de números, dificultando qualquer contestação, uma vez que os números sempre carregam ares de ciência. De fato, o processo de quantificar a aprendizagem carece de fundamentos necessários para que um resultado numérico seja resultado de medida. Não há regras preestabelecidas de âmbito universal, não há convenções dentro de uma escola e nem mesmo há um acordo entre, pelo menos, dois professores. Há fragmentos de regras quando os regimentos escolares especificam a amplitude possível dos resultados numéricos, mas além de não ser o bastante, é bom lembrar que essas amplitudes são diversificadas e não permitem uma interconversão de resultados e não há uma unidade definida. As notas aparecem, limitadas pela amplitude regimental: 5, 50, 60, 500 ou 600, mas ninguém nunca soube ainda a que se referem as notas 5, 500 ou 600. Alguns mais ingênuos afirmam que são pontos, mas, o que é um ponto? Quando a amplitude é de 0 a 100, diz-se que a nota é uma porcentagem. Assim, 50 seriam a mesma coisa que 50%; mas 50% de que? Na verdade não há e nunca houve unidade previamente definida. Há numerais arranjados pelo professor, segundo regras pessoais para atender a burocracia do ensino. Qualquer manual de testes e medidas assevera a importância da unidade nos projetos de mensuração; entretanto, tudo não passa de um reconhecimento de que a unidade é fundamental. Normalmente segue-se em frente sem mais falar sobre o assunto. Nesse momento surge a estatística que, com seus métodos elaborados de lidar com os números, embaça a questão da unidade. De vez em quando aparece alguém tentando definir uma nova unidade²³. Não tem dado certo, mas se o desejo for medir, sem dúvida, é a primeira providência a ser tomada. Na área da aprendizagem não há uma definição disponível, estando o campo inteiramente aberto. Tente quem quiser, sendo que há a possibilidade de ocorrer uma gratificante homenagem: ter o próprio nome como nome da unidade, tais como Faraday, Ampère, Coulomb, Newton, etc.

Ao se transpor para a escola o sistema quantitativo não poderia ter faltado o teste. A elaboração do teste escolar deveria seguir os mesmos princípios do teste da psicologia e a finalidade do seu uso não poderia ser diferente. A transposição contém, no entanto, certa

23 Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Indicação 4/71. Sistema de Créditos e Matrícula por Disciplina, (curso não seriado). Raymundo Moniz Aragão. Documenta 126.

inadequação sutil. Na psicologia, o uso dos testes tem-se justificado pelo fato de o psicólogo necessitar de informações a respeito de uma pessoa que se lhe apresenta como um desconhecido e, efetivamente, não há tempo e recursos para se obterem essas informações. Portanto, não resta a menor dúvida de que o teste possui elementos provocadores de respostas que se constituem numa amostra do repertório daquele indivíduo e a avaliação e a tomada de decisão consequentes encontram-se limitadas pela natureza dos métodos inferenciais²⁴. Um teste escolar de conteúdo acadêmico poderia ser usado em determinadas circunstâncias que coincidem com o levantamento de nível operante dos alunos. Serviria para inferir sobre os pré-requisitos dos que iniciam uma nova etapa de aprendizagem.

Errado está querer testar o aluno no fim de um período de ensino para concluir se ele aprendeu o que lhe fora ensinado. Afinal de contas, não se ensinam tantas coisas a ponto de ser necessário recorrer a procedimentos amostrais que se justificam apenas onde a observação da população é proibitiva por várias razões. O que se ensina deveria ser aprendido e é muito mais seguro verificar se a aprendizagem ocorreu do que apelar para um teste e fazer uma inferência.

Se quanto à finalidade não se percebeu a inadequação dos testes escolares, certamente eles serão usados. Espantosa é a baixa qualidade das técnicas empregadas na maioria das escolas. É bastante incoerente a posição dos profissionais do ensino que ainda persistem em usar números para quantificar a aprendizagem, acreditando que o resultado numérico seja correto como expressão de uma medida, decorrente dos péssimos meios que eles constroem para tal fim. Os procedimentos mais frequentes estão abaixo da crítica, com raras exceções²⁵

Por outro lado, há profissionais do ensino que decididamente não acreditam em números. Usam-nos por força da lei. Seus comentários, porém, são destituídos de qualquer relevância. Quando se diz que “um teste não mede nada”, a afirmação é verdadeira porque realmente um teste não é um instrumento de medir, mas a descrença não é nesse sentido. No caso, a descrença é motivada pela carência de

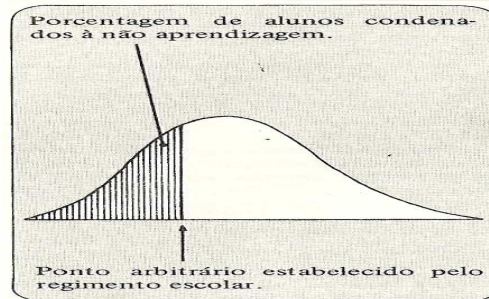
24 Os testes psicológicos são análogos aos exames laboratoriais de uso médico. Não se examina todo o sangue de um indivíduo, mas colhe-se uma amostra e infere-se o estado da população.

25 Brasil. Ministério da Aeronáutica. Diretoria do Ensino. *Avaliação na EPCAR*. Barbacena, 1967.

Brasil. Ministério do Exército. Manual Técnico. Ajudância Geral. *Testes para classificação de pessoal*. 1970.

informações sobre o assunto. A afirmação só serve para caracterizar o baixo nível de preparação profissional de quem a faz.

Só será possível fazer avaliação segundo normas se houver padrões estatísticos previamente determinados de modo experimental e não arbitrariamente²⁶. A média a que se referem professores e alunos no discurso cotidiano da escola nunca foi média. Quando se diz que “Fulano pegou média em matemática” traduz-se por Fulano obteve um numeral igual ou maior do que outro numeral igual ou maior do que outro numeral arbitrariamente estipulado pelo regimento escolar. Convém salientar que a média e o desvio padrão não são números abstratos. São tão concretos quanto são os resultados que lhes deram origem. São também tão nada quanto os resultados que nada são. É claro que havendo numerais, será possível calcular a média e o desvio padrão. Assim foi feito em muitas escolas, numa tentativa de seguir o sistema quantitativo em toda a sua plenitude. Entretanto, é inútil usar a parafernália estatística da padronização das técnicas da psicologia, na esperança de que ocorra um milagre. Além disso, há um detalhe muito desconcertante na presente questão, o qual faz ressaltar mais um desarranjo do sistema. Dentre os muitos requisitos de ordem estatística para se ter uma técnica padronizada que gere resultados numéricos, um deles impõe que a distribuição dos resultados do grupo normativo seja uma distribuição normal ou de Gauss, com a finalidade de se obter o máximo de poder discriminativo das diferenças individuais. Ora, se na escola se construíssem instrumentos com essa característica, haveria sempre uma porcentagem de pessoas condenadas de antemão a não-aprendizagem, em função de se fixar por lei (os regimentos fixam) além de que ponto o aluno passa e aquém de que ponto o aluno não passa.



26 É também um requisito da avaliação segundo normas que as medidas fossem de uma escala intervalar ou de razão.

Como se entende, a aprendizagem deveria ser constatada e não arbitrada. Para ser arbitrário não seria necessário recorrer a expedientes tão complicados, para não dizer enganosos, ingenuamente enganosos, o que não é bom profissionalmente; maliciosamente enganosos, o que é pior, politicamente. Há outros meios mais rápidos e economicamente menos custosos, o que seria mais útil.

Foi dito que a quantidade de resultados de avaliação é função do número de alternativas conhecidas. Isto é bastante lógico, ou melhor, simplesmente lógico. Não faz sentido criar uma gradação entre os resultados de avaliação, sendo que uns não correspondam a qualquer alternativa que possa ser escolhida. Voltando ao exemplo médico, quando se diz “pressão alta”, este resultado corresponde a escolha dos medicamentos que fazem a pressão baixar. É claro que, se for necessário, a gradação terá que existir. Poder-se-ia dizer: “alta, muito alta, extremamente alta”, desde que cada resultado correspondesse a uma alternativa. De modo geral, a existência da norma estatística sempre implicará pelo menos três amplitudes típicas: a faixa abaixo da norma, a normal, e a faixa acima da normal. Outros atributos que se associam a essas amplitudes como: bom, muito bom, excelente, etc. são expressões do linguajar comum e certamente são usadas para que o leigo consiga entender ou simplesmente aceitar a conclusão tirada por um perito. O médico poderá dizer que a pressão de um paciente não está boa, o que poderá corresponder a situações tanto acima como abaixo da média, e seria assaz complicado para a compreensão dos interessados se a explicação técnica tivesse que ser dada.

Apos tantas considerações, chega-se a conclusão de que na escola não se faz avaliação segundo normas, mas que as decisões são tomadas em função de procedimentos tecnicamente insustentáveis. As consequências disso são terríveis e, entre as muitas existentes, a que mais sobressai é o acobertamento legal da insuficiência. Num sistema quantitativo, onde o aluno é aprovado desde consiga (e como conseguem!) um numeral igual ou maior do que a referência regimental, segue-se que seja possível uma promoção com deficiências que se acumulam de ano para ano. Por exemplo, numa escola em os alunos recebem notas de 0 a 10 e que 5 é a fronteira da aprovação, é possível que um aluno conclua um curso, tirando 5 o tempo todo. Se os fundamentos técnicos dessa situação estiverem perfeitos, significaria uma eficiência de 5 e uma deficiência de 5. Nesta hora, não é bom imaginar que se possa estar doente diante de um médico que se diplomou com 5, se a doença pertencer aos 5 de

suas insuficiências. Será uma perdição!

Atualmente, parece-nos, nos meios escolares, há uma tendência em substituir os numerais por letras: A, B, C, D, E, etc. Dizem que são conceitos. Tecnicamente isto significa abandonar as escalas, que nunca foram intervalares nem de razão, e adotar uma escala nominal. Os problemas continuam os mesmos, já que não há regras preestabelecidas que universalizem os tais conceitos.

Outra novidade foi o surgimento do Provão. Pelas características do arranjo, tecnicamente deveria ser chamado de *Testão*, pois não é uma prova através da qual se verifica se os objetivos de ensino foram alcançados, até porque nem se sabe se foram formulados. A técnica não passa do levantamento do nível operante dos alunos.

O PROCESSO DECISÓRIO FUNDAMENTADO NA AVALIAÇÃO SEGUNDO CRITÉRIOS

O processo decisório fundamentado na avaliação segundo critérios é bastante simples e é o apropriado a ser usado nas escolas, como entendemos.

1º) O número de alternativas da tomada de decisão determina o número de resultados da avaliação.

No caso escolar, as alternativas são duas. Em qualquer instante de um segmento de ensino, ou o aluno prossegue para a etapa seguinte (P), ou deve repetir a processo (R). Não há uma terceira posição, isto é, não há o que fazer com o aluno que não aprendeu a não ser fazer com que aprenda. Como consequência, os resultados da avaliação só poderão ser dois.

Não deverá haver gradação nos resultados da avaliação porque o critério estabelecido dicotomiza o que é aceitável e o que não é aceitável. O critério como padrão de rendimento mínimo tem sua gênese no consenso daquilo que socialmente se entende como necessário. Não poderá, portanto, ser arbitrário nem terá origem estatística como na avaliação segundo normas. A realização média de um desempenho quantificável não supre necessidades sociais. A média não é um elemento desejável simplesmente porque é média. A necessidade tem suas razões independentemente das estatísticas.

2º) A ocorrência da aprendizagem será evidenciada por qualquer meio que garanta a conclusão de o aluno ter alcançado o objetivo de ensino, excluindo a técnica dos testes.

A palavra qualquer, acima, é para não fechar a questão, mas, de fato, o procedimento eficaz para constatar a ocorrência da aprendizagem baseia-se na existência de um objetivo de ensino, composto de seus elementos integrantes: condição, desempenho e critério; e uma situação em que o aluno se comporte como está enunciado, diante da mesma condição e ciente do critério estabelecido.

Exclui-se a técnica dos testes pelas razões já assinaladas, acrescidas de mais dois aspectos importantes.

Primeiro, o modelo da psicologia que se transpôs para o ensino condicionou a concepção de objetivo de modo fragmentado. Um teste é, por definição, uma amostra, isto é, uma situação que contém uma amostra de reativos, geradora de uma amostra de comportamentos, portanto, é um conjunto de fragmentos. Desempenhos fragmentados poderão ocorrer com sucesso sem que o desempenho maior, que corresponda ao desempenho terminal, ocorra. Na situação escolar de verificação de aprendizagem não há lugar para inferências.

Segundo, o desempenho do teste, geralmente, é de topografia única. Assim é que nos testes de assinalar uma alternativa correta, o comportamento de quem se submete ao teste não é o mesmo descrito no objetivo. Expedientes desse tipo conduzem a inferências próprias do mentalismo, onde o comportamento tem pouco prestígio; prefere-se fazer uma conjectura sobre supostas entidades responsáveis pelo desempenho observável a tratar o comportamento como algo além dos movimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ackoff, R. L. *Metodologia de Pesquisa Social*; tradução de Leônidas Hegenberg & Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Herder, 1967.
- Anastasi, A.. *Testes Psicológicos*; tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: EPU, 1977.
- Bloom, B, S.. *Inocência em Educação*; tradução de Arthur M. Hartman & Marta Kohl de Oliveira. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 13.
- Bloom, B. S.. *Handbook on formative summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw Hill, 1971.
- Bradfield, J. M. & Moredock, H. S.. *Medidas e Testes em Educação*; tradução de Eva Nick, Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1963.
- Brasil. Ministério da Aeronáutica. Diretoria do Ensino. *Avaliação na EPCAR*. Barbacena, 1967.
- Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Indicação 4/71. *Sistema de Créditos e Matrícula por Disciplina, (curso não seriado)*. Raymundo Moniz Aragão. Documenta 126.
- Brasil. Ministério do Exército. *Manual Técnico. Ajudância Geral. Testes para classificação de pessoal*, 1970.
- Calonghi, L.. *Sussidi per la Valutazione Scolastica*. Zurich: PAS-WERLAG, 1961.
- Castilhos, M. T. de J.. *A Avaliação - sua Contribuição para o Êxito de um Empreendimento*. In: *Orientação- DOEP*. Rio de Janeiro: SENAC, nº 3.
- Ciba Geigy SA, *Tablas Cientificas*. Basileia: Suíça; 6.ª ed, 1971.
- Claparède, E.. *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. Paris, Flammarion, 1924,
- Colotto, C, A.. *Processo de Avaliação*. In: *ESCOLA*. São Paulo: Abril, nº 5, jul. 1952.
- Cronbach, L. J .. *Fundamentos de la Exploración Psicologica*; tradução de Alfonso Vilar. Madrid: B. Nueva, 1972.
- Daniel, N, L. et al.. *Avaliação da Aprendizagem*. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação. Curso de Especialização para Docentes Universitários, Métodos e Técnicas de Ensino. Convênio MEC-DAU/UFMG.

- Di Dio, R. T.. *Testes Objetivos e Provas Analítico-Dissertativas*. In *o Estado de São Paulo*, 03 fev. 1980.
- Gronlund, N. E.. *A Elaboração de Testes de Aproveitamento Escolar*; tradução de Erb Luis Lente Cruz. São Paulo: EPU, 1974.
- Goulart, I. B. & Mafra, E. S.. *Avaliação na Escola*. Belo Horizonte: 1969.
- Guimarães, M. S.. *A Verificação da Aprendizagem e as Questões de Múltipla Escolha*. In: *Testes de Múltipla Escolha*. Belo Horizonte: UFMG - Colégio Universitário, s.d.
- Hays, W. L.. *Quantificação em Psicologia*; tradução de Arno Engelman. São Paulo: Herder, 1970.
- Hamilton, D.. *Fundamentação de Metodologia dos Estudos de Avaliação*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: v. 63, nº 144, mai-ago, 1979.
- Kaufman, R. A.. *Planificación de Sistemas Educativos*. Mexico: Trilhas, 1973.
- Kerlinger, F.. *Foundations of Behavioral*. New York: H. R. Winston, 1964.
- Lemus, L. A.. *Manual de Evaluación de Rendimiento Escolar*. La Habana: Publicaciones Cultural, s.d.
- Lourenço Filho, M. B.. *Testes ABC*. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- Ludke, Hemengarda Alves.. *Curso de Avaliação de Sistemas Educacionais*. Belo Horizonte: UFMG Faculdade de Educação - Convênio PREMEM-CAPES-SEG-MEC-UFMG. s.d.
- Mager, R. F.. *Medindo os Objetivos de Ensino ou "Conseguiu um Par Adequado?"*, tradução de Maria Ângela Vinagre de Almeida. Porto Alegre: Globo, 1977.
- Maranhão, P.. *Testes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- Medeiros e Albuquerque. *Testes*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1925.
- Medeiros, E. B.. *As Provas Objetivas; Técnicas de Construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

- Mehrens, W. & Lehmann, I. J.. *Testes Padronizados em Educação*, tradução de Alberto T. Di Dio & Ricardo Pinheiro Lopes. São Paulo: EPU, 1978.
- Nihard, R.. *O Método dos Testes*, tradução de Menino de Campos Lobato. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1946.
- Noll, V. C.. *Introdução às Medidas Educacionais*, tradução de Miriam L. Moreira Leite. & Dante Moreira Leite. São Paulo: Pioneira, 1965.
- Novaes, M. H. & Martins. *Glossário de Termos Referentes aos Testes e Medidas Psicológicas*. In: *Revista Brasileira de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 21, nº 1, jan/mar, 1969.
- Paixão, S. de S.. *Avaliação do Rendimento Escolar*. Rio de Janeiro, MEC-INPE-CBPE, 1973.
- Pieron, H. et al.. *Méthologie Psychothèque*. Paris: Presse Universitaires de France, 1952.
- Planchard, E.. *Iniciação à Técnica dos Testes*. Coimbra: Coimbra Editora, 1958.
- Popham, W. J.. *Como Avaliar o Ensino*, tradução de Luiz Casemiro dos Santos. Porto Alegre: Globo, 1976.
- Popham, W. J. & Baker, E.. *Sistematização do Ensino*. tradução de Leonel Valiandro & Zaida Grinberg. Porto Alegre: Globo, 1976.
- Saul, A. M. & Gomes H. S. R.. *Objetivos e Sugestões para um Programa de Avaliação do Aluno*. In: *Revista da Universidade Católica de São Paulo*, v. XXXVIII, jan/jun, 1970.
- Scheffer, R.. *Introdução aos Testes Psicológicos*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1968.
- Stevens, S. S.. *Handbook of Experimental Psychology*. New York: Wiley, 1951.
- Sund, R. B. & Picard, A. J.. *Objetivos comportamentais e medidas de avaliação - Ciências e Matemática*, tradução de Célia Augusta Teixeira Marques & George Nernard Sperber. São Paulo: EPU. 1978.

Skinner, B. F. .. *Tecnologia do Ensino*, tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder, 1972.

Skinner, B. F. .. *Contingências do Reforço*, tradução de Rachel Moreno. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

Székely, B.. *Los testes: Manual de Técnicas de Exploración Psicológica*. Buenos Aires: Kapelusz, 1966.

Tinkelman, S. N.. *Melhorando os Testes na Sala de Aula*, tradução de Juracy C. Marques. Rio de Janeiro: USAID, 1967.

Thorndike, R. L. & Hagen, E.. *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*, tradução de Gonzales Aramburo. Mexico: Trilhas, 1973.

Vianna, H. M. *Testes em Educação*. São Paulo: Ibrasa, 1976.

APÊNDICE 1 – MISSIVA DE ENCAMINHAMENTO DO ARTIGO

Caríssimo Roosevelt

Em 1986, escrevi um artigo com o título *Medir – Avaliar – Decidir* e, agora, em 2003, muitos anos afastado dessas questões, você me pede que eu o reescreva. Faço-o com o gosto de atender a solicitação do amigo, não com a ilusão de que o texto produzirá um princípio de revolução, levante ou motim.

Segue a reescrita com algumas pequenas modificações, algumas notas e pequenos acréscimos. Não sei se nesse meio tempo algum pedagogo tenha descoberto a pólvora. Se não, acredito que minhas argumentações continuam válidas, embora deva confessar que, na época em que escrevi a matéria, não tenha recebido um comentário sequer, nem reforçador nem punitivo. Temo até que meu arrazoado estivesse abaixo da crítica e, portanto, não merecesse qualquer tipo de manifestação.

A bibliografia é bastante grande, mas excluídas as obras de Skinner e Mager (e mais uma ou outra), o resto, no que diz respeito aos procedimentos escolares, é um conjunto de inutilidades bem intencionadas, com todo o respeito.

A oportunidade me faz meditar sobre como são resistentes certas práticas. Lauro de Oliveira Lima, comentando um artigo²⁷ (que não o incluí na reescrita), alertava o autor²⁸: “Frente a sua cândida esperança de que sua óbvia descoberta será imediatamente adotada por quem tenha bom senso, corro a preveni-lo de que, em matéria de rotina escolar, nada mudamos nos últimos dois mil anos!... Das artes tradicionais da humanidade (educação, medicina e engenharia etc.) a mais reacionária é a educação: o sistema escolar atual funciona, hoje, como se não tivessem existido grandes reformadores pedagógicos...”

Eu, que nunca consegui reformar nada, não estou iludido de que alguma coisa acontecerá nas práticas escolares, ainda mais que a idade me deu a experiência de enxergar a força de outras variáveis que comandam a manutenção do sistema, além daquelas que são óbvias. Muito antes, Maquiavel já dizia: — “(...) Deve-se observar aqui que

27 LIMA, Lauro de Oliveira. *Método comprova que Pedagogia é bom senso*. In *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: 27 de julho de 1983.

28 MAIA, Adnoel Motta. *Uma Nova Verificação do Aprendizado*. In: *Jornal do Brasil*. Rio de Janeiro: 17 de julho de 1983.

coisa mais difícil não há, nem de mais duvidoso êxito, nem mais perigosa, do que o estabelecimento de leis novas. (...)” — entendendo leis novas, como regras novas, práticas novas. É que o discurso do sistema, empreendido pelo pedagogo oficial, e incontestável, tem o apoio do Céu e da Terra. Naquele meio os figurões arranjaram e arranjam sinecuras, fazem palestras, dão entrevistas, editam livros, são chamados aqui e ali a troco de pró-labores significativos e não se curvariam diante de outras formulações, radicalmente contrárias ao que escreveram ou escrevem, sobretudo as provenientes de um Zé-Qualquer dos confins perdidos das Minas Gerais.

Estou pronto a acolher sugestões, mas faça você mesmo o que achar melhor. Incluí um artigo de jornal, pois acho que é pertinente ao assunto.

Receba o meu abraço

São João del-Rei, 23 de outubro de 2003.

Oyama de Alencar Ramalho

APÊNDICE 2 – O PROVÃO

Quando me aposentei, fiz uma espécie de promessa: nunca mais me envolveria com determinados assuntos educacionais. Essa decisão foi tomada, decorrente de uma frustração pessoal e explico melhor, passei grande parte da minha vida profissional, estudando e professando as questões da avaliação, de um modo geral, e da avaliação escolar, em particular. Infelizmente, aqui, nunca consegui convencer ninguém e isso para um professor que professa é motivo para desânimo e frustração. Não cheguei a inventar ideias novas, mas acreditava que tinha dado um passo adiante em algumas doutrinas da época. Consegui publicar um artigo numa revista brasileira, sem grandes consequências. Fiz uma conferência (26.10.89) na XIX Reunião da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, cujo título era exatamente: *Avaliação Institucional a partir da Avaliação de Alunos*, e não quero ter a pretensão de dizer que agora o MEC resolveu copiar a minha ideia, mesmo porque, no meu trabalho, eu tratei do processo inteiro e não somente de um pedaço da história. Somente encontrei boa acolhida com mérito avaliado, no congresso da American Society of Agricultural Engineers, realizado em Chicago, quando publiquei um trabalho revisado pelo Prof. Carl W. Hall que me escreveu, em 18 de novembro de 1990:

— (...) Apesar de eu ter usado o livro de Mager como guia para desenvolver objetivos de ensino para todos os cursos de Engenharia quando fui Diretor da Faculdade de Engenharia da Universidade do Estado de Washington, aprendi muito com o seu trabalho. Duvido que, na faculdade atual, muitos dos que são novos estejam seguindo o programa que instituí 20 anos atrás. Estou muito contente de ver vocês fazendo ressurgir este enfoque. Minha experiência indicaria que um trabalho contínuo sobre objetivos educacionais é necessário, talvez como parte da orientação da nova faculdade, (referia-se à FUNREI), assim como é necessário em todas as outras faculdades.

Como estou afastado do meio acadêmico, não sei como os referidos assuntos estão sendo tratados, mas temo que pouca coisa mudou. Digo isso porque li em *O GLOBO*, de 22 de outubro de 1995:

“MEC começará a avaliar cursos em 1996” e verifiquei que a cantilena é a mesma. Diz a matéria que o Ministério da Educação cogita “aplicar um exame semelhante ao vestibular no encerramento de cada curso (...) a fim de avaliar a qualidade dos cursos oferecidos”. E acrescenta palavras do Ministro Paulo Renato, que teria dito: — “Nós sabemos que um teste não avalia um aluno, mas 50 exames avaliam uma escola”

Em seguida segue uma advertência que não se sabe se foi feita pelo ministro ou se corre por conta da jornalista Isabel de Paula:

— “As universidades cujos alunos tiverem mal desempenho poderão ser fechadas pelo MEC”.

A matéria termina, dizendo que, “segundo o ministro, todas (universidades) estão com medo de ser avaliadas.”

Como vejo, os problemas são os mesmos de trinta e tantos anos passados sem que se tenha esboçado, ao longo desse tempo, um princípio de solução. Se nada mudar em determinada direção, provavelmente o Ministro da Educação do ano 2030 estará falando as mesmas coisas.

Primeiro, a ideia do exame não é novidade. Em lugares onde as práticas universitárias são muito mais antigas do que as nossas, há procedimentos dessa natureza. Conheço um cidadão que estudou na Escócia e quando lhe perguntei como eram os exames do seu curso ele me respondeu que não havia exames. Terminado o curso os alunos faziam provas preparadas pelo governo para obter o correspondente diploma. Aqui no Brasil, a OAB inventou um exame *a posteriori* com a finalidade de avaliar o bacharel que deseja habilitar-se como advogado. As provas de fim de ano do curso primário, no meu tempo de grupo escolar, eram elaboradas pela Secretaria da Educação. Os exames de proficiência de línguas são independentes dos cursos onde

estudam os alunos, o Toefl (americano) ou o exame da Cultura Inglesa dizem se o candidato é ou não é proficiente em inglês e, evidentemente, o sucesso ou o fracasso do aluno refletem a eficiência ou a ineficiência da escola, bem entendido, como tendência estatística. Pelo menos nesse sentido o ministro tem razão.

Segundo, a consequência do insucesso é de meter medo: — O MEC poderá fechar as escolas cujos alunos tiverem baixo desempenho. Eis o xis da questão. Podemos e devemos perguntar: quem elaborará as tais provas? Se fosse você, caro leitor, que recebesse a incumbência de organizar uma prova para o Ministério da Educação, fosse você advogado, engenheiro, médico, psicólogo, dentista, economista, etc., etc., certamente você proporia questões que a sua experiência indicasse que seriam relevantes para avaliar um graduado. Mas por que a sua experiência é válida e não a de outro? Creio que esse impasse só pode ser resolvido antes, ou seja, é na hora de ensinar que se pode e se deve buscar o consenso daquilo que será ensinado, não depois. É por isso que as escolas estão com medo. Lamentavelmente com medo porque nunca cuidaram de discutir com clareza o que estão propondo para que seus alunos aprendam. Se isso tivesse sido feito, ninguém temeria exames preparados por quem quer que seja, desde que estivessem coerentes e congruentes com o contrato inicial. Para simplificar essas ideias, se você tivesse uma escola de culinária que ensinasse a fazer somente bolos e broas, permitiria que o desempenho dos seus alunos fosse verificado mediante a proposta de que fizessem tortas ou roscas? Creio que não, pois, no mínimo, estaria havendo uma injustiça. Assim sendo, o ministro poderá levar adiante a ideia de fazer o exame, poderá utilizar os resultados para alguma finalidade útil, mas antes de punir as escolas (há também a alternativa de ajudá-las), seria mais produtivo se ele movesse uma campanha (com igual tenacidade) para que os cursos cuidassem de formular os chamados objetivos de ensino, que nada mais são do que um contrato prévio, feito entre alunos e escola, onde se registraria, por escrito e com clareza, o que deveria ser aprendido pelos alunos, e conseqüentemente o que deveria ser ensinado pelos professores, com determinação do conteúdo que pudesse ser objeto de aferição posterior. Infelizmente, isso que parece muito simples nunca aconteceu até as últimas conseqüências. Ou existem procedimentos burocráticos inúteis de péssima qualidade técnica ou movem-se campanhas contra a existência do contrato prévio, sobretudo por pedagogos sofisticados que alegam que a existência de objetivos de ensino robotizam os alunos e impedem o surgimento da criatividade.

Ao longo do tempo, a escola tem-se tornado ineficiente para ensinar aquilo que a humanidade acumulou como repertório útil e muito menos tem aparecido alunos com alguma solução criativa dos problemas que nos atormentam. Daí, talvez, decorre o medo de uma verificação de competência, seja da parte do aluno, seja da parte da escola.

Recentemente li um artigo do Prof. Antônio Luiz Assunção na revista *Vertentes*, intitulado *Gramática e Ensino de Língua Portuguesa: muito discurso e pouca novidade*. O autor, Chefe do Departamento de Artes, Letras e Cultura da FUNREI, abordou a questão, até hoje não resolvida entre os professores de Língua Portuguesa, que é a definição do que ensinar a respeito da Língua Portuguesa. Ora, se os professores especialistas em Língua Portuguesa ainda não chegaram a um acordo sobre o que ensinar a seus alunos, como será o tal exame do Ministério da Educação? Imagino que se os organizadores do exame (de Letras, no caso) forem da ala da gramática as perguntas que serão feitas aos alunos terão uma forma e um conteúdo; se os organizadores forem da ala da linguística as perguntas terão outra forma e outro conteúdo; e se os organizadores forem da vertente das Teorias da Literatura, o exame será fatalmente diferente dos dois primeiros. Portanto, os resultados do exame, longe de refletir o desempenho das escolas, baseado no consenso prévio, mostrarão mais a coincidência do sucesso ou fracasso dos alunos com o tipo de organizador dos exames. A manter-se a prática, muito em breve, as universidades terão em seus quadros funcionários arapongas para descobrir quem serão os organizadores dos exames de modo que seus alunos aprendam a fazer as provas de acordo com o pensamento dos organizadores, como é a prática dos cursinhos preparatórios de vestibular e de concursos públicos. Como ministros e equipes ministeriais não são eternos, será um deus-nos-acuda. Sei que o assunto é muito longo e que possui peculiaridades que exigem o aprofundamento que ultrapassa os limites desta *Tribuna*, mas juro que não mais me envolverei com assuntos educacionais. Eu, que não sou mestre nem doutor, tenho receios de estar ultrapassado, falando de coisas fora de moda. Só tenho certeza de que, enquanto isso, o contribuinte paga para que existam professores, alunos, ministérios e ministros sem o direito de saber o que será ensinado aos alunos.

03.12.1995

P.S. Este artigo permaneceu guardado quase um ano e como o projeto do provão segue seu curso, resolvi publicá-lo. É interessante observar que há pessoas com medo de fazer o tal exame, temendo ser

prejudicadas em suas carreiras profissionais. Fala-se em recorrer à justiça, etc. e tal, mas até agora não vi nem ouvi alguém que pudesse dizer ao Ministro que ele está cuidando apenas de uma ponta do processo, qual seja, a última. Isso poderá ter consequências negativas para suas próprias intenções. Se os resultados forem horríveis — como parece que são esperados pelo clima de terrorismo que se espalhou — será apenas uma confirmação de que o ensino não vai bem, o que sabemos, há muito tempo. E se os resultados forem uma beleza? Vão comprovar o que não é verdade. Por que não cuidar do processo inteiro? Tenho certeza de que se o Paulo Autran e o Gilberto Gil divulgassem a necessidade de formular objetivos de ensino todos embarcariam na ideia. Ter-se-ia então o processo completo e o provão seria apenas uma consequência bem aceita.