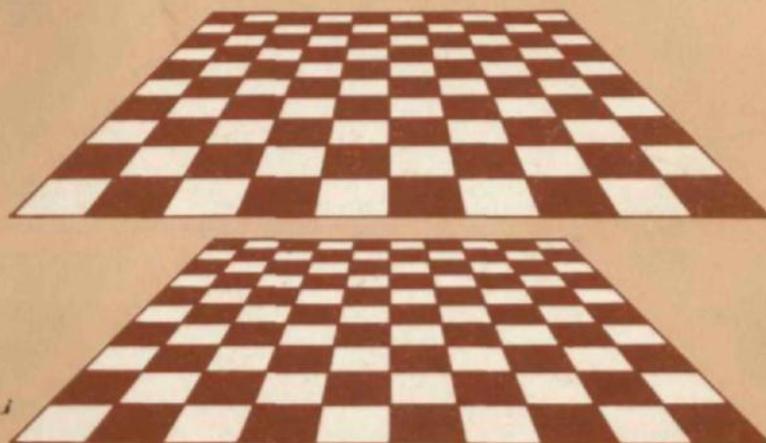


CIBEC/INEP



B0002142

RELATÓRIO DO SEMINÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º e 2º GRAUS
BRASÍLIA - 1979

214'26
2r

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS

RELATÓRIO DO SEMINÁRIO SOBRE AVALIAÇÃO

BRASILIA-1979

PRESIDENTE DA REPÚBLICA

João Baptista de Oliveira Figueiredo

MINISTRO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

Eduardo Mattos Portella

SECRETÁRIO-GERAL

João Guilherme de Aragão

SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º. GRAUS

Zilma Gomes Parente de Barros

INSTITUIÇÃO EXECUTORA:

Universidade de Brasília — Faculdade de Educação —
Coordenação de Elaboração e Análise de Currículos.

PLANEJAMENTO E COORDENAÇÃO DO SEMINÁRIO:

—Jacira da Silva Câmara - Doctor of Philosophy

—Eurides Brito da Silva — Livre Docência

—José Maria G. de Almeida Júnior — Doctor of Philosophy

(Membros da Coordenação de Elaboração e Análise de Currículos —
CEAC)

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que coloco à disposição dos educadores brasileiros o Relatório do Seminário sobre Avaliação, realizado em 1977, em convênio com a Universidade de Brasília, por intermédio da Coordenação de Elaboração e Análise de Currículo (CEAC), com sede na Faculdade de Educação dessa Universidade.

A Coordenação de Elaboração e Análise de Currículos foi criada em atendimento a uma das metas do Projeto Prioritário "Reformulação de Currículos para o Ensino de 2º Grau", com o objetivo de realizar estudos sobre currículo, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento desse nível de ensino nas escolas brasileiras.

O Seminário sobre Avaliação atendeu ao cumprimento da programação da CEAC e conseqüentemente do referido projeto, cujo desenvolvimento estava sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Médio.

A presente publicação contém os textos (revistos), sobre os temas abordados (aspectos pedagógicos, psicológicos, sócio-antropológicos e econômicos da avaliação) e conclusões dos grupos de estudo.

Espero que este material permita reavivar o interesse e reabrir o debate sobre o assunto, o que, certamente, será de grande estímulo à busca de soluções para os problemas de avaliação.



ZILMA GOMES PARENTE DE BARROS
Secretária de Ensino de 1º e 2º Graus

OBJETIVOS DO SEMINARIO:

- 1 — Caracterizar a importância da avaliação no processo educacional.
- 2 — Identificar componentes significativos envolvidos no processo de avaliação.
- 3 — Situar dificuldades encontradas pelos sistemas de ensino na avaliação.
- 4 — Detectar elementos que permitam à CEAC programar ações que atendam, mais diretamente, no desenvolvimento de currículos de 2º grau.

PROGRAMAÇÃO

TEMA	RELATOR	COORDENADOR
1 — Aspectos Pedagógicos da Avaliação de Currículo: Avaliação de Pré-produto.	Profa. MARIA LAURA BARBOSA FRANCO	Profa. JACIRA DA SILVA CÂMARA
2 — Avaliação de Processo: Aspectos Psicológicos envolvidos.	Profa. ANA MARIA SAUL	Profa. EURIDES BRITO DA SILVA
3 — Avaliação de Produto: Aspectos Sócio-Antropológicos.	Profa. ANDIARA APARECIDA DE OLIVEIRA BALLETA	Prof. JOSÉ MARIA G. DE ALMEIDA JÚNIOR
4 — Aspectos Econômicos da Avaliação de Currículo.	Prof. VÍTOR HENRIQUE PARO	Profa. JACIRA DA SILVA CÂMARA
5 — Síntese e Avaliação do Seminário.	Profa. EURIDES BRITO DA SILVA Profa. JACIRA DA SILVA CÂMARA Prof. JOSÉ MARIA G. DE ALMEIDA JÚNIOR.	

PERIODO DE REALIZAÇÃO: 05 a 09 de dezembro de 1977

**A APRESENTAÇÃO DE ALGUNS ASPECTOS
SOBRE A AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO**

Maria Laura Puglisi Barbosa Franco

PARTE I A

COMUNICAÇÃO A SER APRESENTADA

INTRODUÇÃO

Dentre os vários temas que podem ser abordados sob a rubrica "AVALIAÇÃO" - latu sensu — procuraremos, neste trabalho:

- a) — desenvolver alguns aspectos sobre Avaliação de Currículo;
- b) — examinar mais pormenorizadamente uma das modalidades de avaliação (que nos parece ser a mais adequada à etapa de elaboração do currículo) — a avaliação de pré-produto.

Falar sobre Avaliação de Currículo em um seminário de Avaliação Educacional justifica-se plenamente.

Temos assistido, nos últimos quinze anos, uma proliferação cada vez maior da necessidade de produção de novos Programas de Ensino e Currículo.

Em resposta a esta demanda, recursos humanos e financeiros têm sido mobilizados — em vários países do mundo — para que novos Programas de Ensino e Currículo sejam elaborados.

"Nos países em vias de desenvolvimento, a emergência de um novo sistema educacional tem desencadeado um grande número de mudanças nos currículos vigentes e a insatisfação com os currículos existentes — nos países desenvolvidos - tem contribuído para a criação de novos currículos" (Levy, 1976).

Em ambos os casos, cada vez mais freqüentemente, técnicos, especialistas, instituições de pesquisa e/ou entidades competentes são constantemente solicitadas a produzir alguma nova espécie de Programa Instrucional (de ensino e currículo).

No Brasil podemos citar, por exemplo, as iniciativas desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) através do financiamento de projetos prioritários voltados para a elaboração e teste de Programas Instrucionais inovadores.

Devido aos altos custos envolvidos na produção desses programas, à necessidade de envolvimento de pessoal especializado e às elevadas expectativas sociais de que geralmente são cercados é absolutamente imprescindível que os mesmos sejam sistematicamente avaliados.

Tanto as agências financiadoras como os consumidores potenciais desejam saber se os novos programas produzirão resultados satisfatórios.

Informações relativas à relevância social, validade científica e potencialidade dos novos programas, para produzir mudanças desejáveis em alunos e professores, precisam ser obtidas.

"Questões como as que se seguem precisam ser respondidas:

- É válido fazer com que os alunos dediquem seu tempo às situações de aprendizagem previstas no programa?
- Os materiais educacionais refletem as mais recentes conquistas de um dado campo do conhecimento científico?
- O programa é isento de idéias e conceitos obsoletos?
- Sob que condições o novo programa deve ser implantado para que tenha êxito?
- Os alunos adquirirão habilidades relevantes como resultado do programa?
- Valores e atitudes desejáveis serão atingidos?
- Os professores aceitarão os princípios básicos e os objetivos do programa?
- O novo programa pode ser considerado um meio econômico para atingir determinados objetivos desejáveis?
- Que efeitos colaterais podem emergir como resultado do programa?"

(Levy, 1976).

Evidentemente tais perguntas refletem valores e representam apenas alguns dos critérios contra os quais um programa deve ser confrontado. Neste sentido não devem ser consideradas "exaustivas"... Outras indagações que reflitam outras intenções e/ou expectativas podem ser acrescentadas...

O importante, todavia, é levar em conta que muito esforço tem sido canalizado (por parte dos especialistas em Avaliação de Currículo) para responder a questões como as que foram apresentadas.

E os resultados desses esforços são facilmente identificados na literatura especializada:

- um grande número de teorias e modelos tem sido construído;
- novas técnicas e métodos têm sido propostos;
- inúmeros livros e artigos têm sido publicados;
- seminários, palestras, debates têm sido efetuados...

Poderíamos dizer que a preocupação com a Avaliação parece ser — sem sobra de dúvida — a característica predominante do panorama educacional de nossos dias.

II - DEFININDO AS FUNÇÕES DA "AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO"

Especialistas contemporâneos têm produzido várias e diferentes definições de "AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO". Não será nossa intenção — no presente trabalho - discutirmos ou analisarmos as diferentes definições existentes e conhecidas por nós.

Todavia gostaríamos de salientar que o significado a ser atribuído à "Avaliação de Currículo" está intimamente ligado à própria concepção que se tem sobre CURRÍCULO.

Neste sentido julgamos conveniente — antes de mais nada — especificar com que significado o termo CURRÍCULO é usado neste trabalho.

Sabemos que o termo CURRÍCULO possui uma grande variedade de significados, desde a distribuição das matérias, num plano de estudo, até cargas horárias atribuídas a cada matéria.

Nós — assumimos com Ochs, que CURRÍCULO significa "igualmente um **programa** para determinada disciplina numa dada série, ou um programa para determinada disciplina durante todo um grau ou mesmo um programa que cobre diversas disciplinas para uma única série ou para todo um grau. O termo currículo cobre, pois, todas as atividades educacionais através das quais um conteúdo é transmitido, bem como os materiais usados e os métodos empregados" (Ochs, 1974).

Neste sentido. **Currículo** se reduz — em última análise — a um dos **produtos** educacionais que são os "**programas instrucionais**" ou programas de **Currículo e Ensino***... "São programas **curriculares** na medida em que seus materiais incorporam decisões — tomadas pelos programadores — acerca de objetivos, conteúdos e procedimentos educacionais. São programas de **ensino**, na medida em que devem ser postos em prática através da interação professor-aluno-material. (Popham, 1974).

A elaboração dos ditos "programas instrucionais" é - via de regra — uma tarefa extremamente trabalhosa que mobiliza, a um só tempo, especialistas de áreas, especialistas em programação, pesquisadores, consultores etc...

*Por **ensino** entende-se "o processo de influência interpessoal visando a produção de mudanças comportamentais no aluno. A restrição à influência interpessoal visa eliminar outras formas físicas, fisiológicas ou econômicas de influenciar o comportamento de uma pessoa..." (Gage, 1963).*

Diferentes pessoas com diferentes qualificações passam a constituir uma **equipe** responsável pela elaboração de "programas instrucionais". Tal equipe fica em geral envolvida por um ou dois anos nas tarefas de elaboração de programas; tarefas que incluem o estabelecimento das diretrizes do programa, a definição dos objetivos, a escolha do conteúdo e a seleção dos procedimentos, equipamentos e materiais.

Evidentemente todas essas tarefas implicam em um cuidadoso processo de tomada de **DECISÕES**.

Frente a inúmeras alternativas com que se deparam os programadores, esses DECIDEM sobre os elementos básicos de um determinado "programa instrucional" definindo:

- que metas alcançar;
- que objetivos redigir;
- que conteúdos, tarefas de aprendizagem, materiais e sistemática de avaliação selecionar...

Um "programa instrucional" é pois **elaborado** a partir de decisões iniciais tomadas pelos programadores.

E uma vez elaborado, surgem as seguintes indagações:

- o programa deve ser **ACEITO** tal como está e, conseqüentemente adotado pelo sistema educacional vigente?
- o programa deve sofrer algumas **modificações**?
- quais são as condições ótimas para a utilização do mesmo?

Surgindo as indagações surge também a necessidade de se obter respostas a elas. E **quem** — em tese — teria condições de oferecer tais respostas? Obviamente seria a equipe responsável pela **avaliação do programa** que teria por funções básicas: **coletar, analisar e interpretar evidências para fornecer informações úteis à tomada de decisão** — por parte dos programadores - **em relação à mutação, eliminação ou modificação de um programa.**

Em suma, diríamos que a Avaliação de Currículo tem por funções básicas:

AUXILIAR A TOMADA DE DECISÕES QUANTO A

- ACEITAÇÃO ou REJEIÇÃO de um PROGRAMA;
- sugestão de MODIFICAÇÕES necessárias;
- indicação de CONDIÇÕES ótimas para a utilização do mesmo.

III- DEFININDO O VALOR RELATIVO DE CADA uma DAS FUNCOES DA "AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO"

Dentre as funções da Avaliação de Currículo a mais significativa é a que objetiva fornecer dados para o aperfeiçoamento ou a modificação de um programa.

Isto porque:

- a) — A adoção oficial de um programa, compete geralmente, a autoridades responsáveis por decisões em nível político; nesse caso a decisão é tomada com base, ou na avaliação Somativa* dos resultados, ou no exame da adequação do programa a algumas normas pré-determinadas (Levy, 1972).
- b) — Determinar as condições ou pré-requisitos necessários à utilização bem sucedida de um programa representa uma das funções da Avaliação de Currículo extremamente contingente. Isto porque, como aponta a literatura especializada: "O fato de um programa poder ser utilizado por **todos os alunos**

Entende-se por avaliação somativo "a avaliação de um produto completo visando a um consumidor potencial"(Scriven, 1967)

de um sistema educacional constitui **exceção** e não **regra**. Um programa pode ser adequado para certos alunos e escolas e não ser para outros "(Levy, 1972). Por outro lado:

Modificações podem ocorrer em qualquer que seja o Currículo e em todas as etapas* * de desenvolvimento do mesmo.

Tais modificações são decorrentes da avaliação formativa* * * resultam de recomendações feitas pela equipe de avaliação, após uma investigação sistemática, e implicam em discussões entre os membros das equipes de elaboração e avaliação (Levy, 1972).

Evidentemente o ideal seria que as recomendações feitas pela equipe de avaliação fossem baseadas não somente em considerações lógicas mas também em **dados empíricos**, após teste do programa em campo.

Essas recomendações, oriundas de diferentes fontes, **indicam** aos programadores quais modificações devem ser efetuadas no programa.

Aos programadores cabe a tarefa de **decidir** que modificações introduzir no programa, depois da "discussão e integração das sugestões e recomendações (feitas pelos avaliadores) e provenientes de diferentes fontes" (Levy, 1972).

Trataremos das Etapas de desenvolvimento do currículo mais adiante.

*** *Entende-se por avaliação formativa "a avaliação que se realiza durante as etapas de elaboração e/ou execução de um programa e que visa a fornecer "feedback" à equipe responsável por sua coordenação". (Scriven, 1967).*

IV- O QUE TEM FEITO OS AVALIADORES PARA DESEMPENHAR SUAS FUNÇÕES

Grande parte dos avaliadores acredita que basta seguir um dos muitos modelos* existentes para resolver a contento suas tarefas de avaliação.

Todavia... "A avaliação de currículo é uma atividade prática ligada a condições bem definidas, que afetam sua natureza. uma avaliação começa por julgar os méritos e as deficiências de um programa de ensino produzido e aplicado num determinado contexto organizacional e social. O modo de planejar e realizar a avaliação depende da elaboração do programa e de sua utilização. O MODELO que responde às exigências de uma situação pode não se aplicar se as circunstâncias mudam" (Levy, 1972).

Não existem MODELOS universais, acabados e prontos, para serem usados em qualquer contexto ou realidade. MODELOS DEVEM SER CRIADOS para que possam "guiar" as atividades de avaliação de uma maneira congruente com o contexto no qual a mesma deverá se desenvolver.

V - QUANDO COMEÇA A AVALIAÇÃO DE CURRÍCULO?

Para muitos a avaliação de currículo é tida como uma atividade que se inicia no momento em que o material já estiver produzido e distribuído ao público consumidor.

Todavia se pressupormos que a **AVALIAÇÃO** deve consistir no julgamento do acerto ou desacerto das decisões **técnicas** tomadas pelos programadores e corporificadas em um PROGRAMA instrucional, concluímos que a mesma deve estar presente desde a ELABORAÇÃO das primeiras versões do programa a ser construído. Sim, porque os programadores **tomam** decisões a partir do momento que iniciam a elaboração de um PROGRAMA. Tais decisões que — inevitavelmente — refletem

Modelo entendido como uma mini teoria em ação.

crenças, convicções e/ou experiências pessoais dos programadores precisam ser "checadas" e julgadas... ou seja, **PRECISAM SER AVALIADAS**.

Mas... o papel da **AValiação** de **CURRÍCULO** não se esgota na etapa de sua **ELABORAÇÃO**. Ao contrário, deve prosseguir estando presente em todas as **ETAPAS** de desenvolvimento de um currículo.

E, quais são essas **ETAPAS**?

Evidentemente a primeira **ETAPA** é a de **ELABORAÇÃO** que partindo do diagnóstico*da realidade se caracteriza pela produção de versões preliminares do currículo (Programas de Ensino e Currículo) antes de serem colocadas em sala de aula.

A etapa subsequente seria a de **IMPLEMENTAR**, quando o Programa é colocado em Teste Experimental. O termo Implementação tem assumido diferentes conotações. Muitas vezes é usado (na literatura especializada) como sinônimo de difusão de currículo em nível de sistema.

Neste trabalho, Implementação significa aplicação controlada ou teste experimental do Programa elaborado.

O teste do Programa pode ser feito em um pequeno número de escolas (5 ou 6) — o que Levy chama de "TRY-OUT" — ou em um número maior de unidades escolares sendo **teoricamente** possível até em 60 - o que Levy chama de "FIELD-TRIAL".

A principal diferença entre o "TRY-OUT" e o "FIELD-TRIAL" é a seguinte: no "TRY-OUT" (já que a pequena quantidade de classes torna possível) procura-se coletar diversos **tipos** de dados; no "FIELD-TRIAL" constata-se um decréscimo quanto ao **tipo** de dados a serem coletados e um aumento do número de dados (coletados) do mesmo tipo.

Que objetiva detectar as necessidades básicas do sistema educacional vigente.

Todavia, **EM AMBOS OS CASOS** tais testes objetivam detectar que **CONDIÇÕES** podem ser consideradas como determinantes do êxito de um dado Programa.

Finalmente, a última etapa seria a de **IMPLANTAÇÃO**, que se inicia quando o Programa (depois de devidamente testado e/ou não reformulado) é difundido em larga escala para todo um sistema educacional ou para parte dele.

A Figura 1 que apresentamos a seguir, seqüência as etapas de desenvolvimento do **CURRÍCULO** e indica que assumimos o seguinte:

- a) - a Avaliação se inicia na **ELABORAÇÃO** de um **CURRÍCULO**;
- b) — a Avaliação deve estar presente em **todas** as etapas de desenvolvimento do Currículo (portanto desde a elaboração de sua versão preliminar);
- c) - a Avaliação deve concentrar-se nas indagações sobre os **EFEITOS** (AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS) e **EFICÁCIA** (AVALIAÇÃO DOS BENEFÍCIOS) **de** um programa;
- d) — a Avaliação parte de uma indagação acerca da efetividade* potencial* *de um Programa (etapa de Elaboração), prossegue indagando sobre a efetividade de um Programa em determinadas condições (etapa de Implementação) e vai em busca de dados sobre a real **efetividade** (etapa de Implantação a curto prazo) sobre a eficácia*** (etapa de Implantação a longo prazo) do Programa;

efetividade designa aqui a qualidade de produzir EFEITOS.

*** o que se justifica uma vez que respostas definitivas só podem ser encontradas em SITUAÇÕES REAIS. A etapa de elaboração somente fornece dados sobre a EFETIVIDADE RELATIVA de um dado Currículo.*

**** eficácia designa aqui a qualidade de produzir RESULTADOS SOCIALMENTE VALIOSOS: BENEFÍCIOS.*

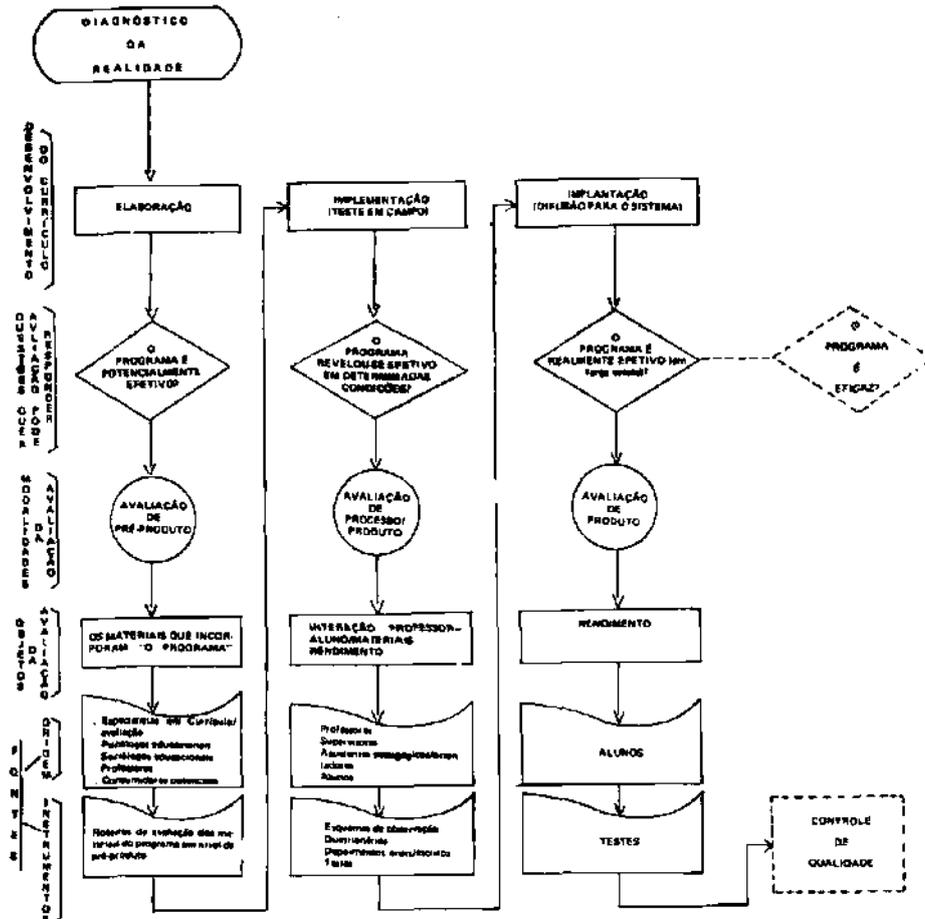


FIGURA 1 - RELAÇÕES ENTRE AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO E "AVALIAÇÕES" CORRESPONDENTES

- e) — para cada ETAPA de desenvolvimento de currículo existe uma **MODALIDADE** de Avaliação que parece ser a mais adequada;
- f) — o **OBJETO** e **FONTES** da Avaliação variam de acordo com as **ETAPAS** de desenvolvimento do currículo.

Podemos também "inferir" da Figura 1 que a Avaliação de um Currículo não se encerra quando esse é implantado (difundido em larga escala).

Um "Controle de Qualidade" tanto quanto possível periódico e sistemático deve acompanhar o "Currículo" elaborado e adotado pelo sistema educacional.

VI - A AVALIAÇÃO DE PRÉ-PRODUTO

Dentre as modalidades de Avaliação indicadas na Figura 1, vamos abordar mais pormenorizadamente a avaliação de Pré-Produto* de função **formativa**, ou excelência, já que auxilia na "formação" do produto, através do fornecimento de informações.

Tão logo um Programa Curricular seja elaborado em sua versão preliminar deve ser encaminhado para a equipe de avaliação.

Cabe aos programadores elaborar o Programa e **explicitar claramente** as expectativas e intenções que subsidiaram a elaboração do mesmo. Essas "intenções e expectativas" vão se constituir nos critérios apresentados pela equipe de programadores.

Cabe aos avaliadores efetuar uma cuidadosa análise de **conteúdo do Programa a ser avaliado**.

O termo pré-produto é usado aqui para designar todas as versões (preliminares) pelas quais passa um Programa antes de se chegar à versão que é levada a teste experimental

A equipe de avaliação — em primeiro lugar — examina o Programa à luz dos critérios apresentados.

Em seguida, PODE e DEVE estabelecer critérios suplementares para a avaliação.

A equipe de avaliação não realiza, portanto, somente a avaliação... ela também estabelece critérios de avaliação... O avaliador pode chamar a atenção para os resultados positivos não previstos e enfatizar certos méritos do programa que não são explicitados pelos programadores. Pode também indicar possíveis resultados negativos, involuntários ou acidentais... Pode, ainda, verificar que a busca de um objetivo definido no programa interfere na realização de outro objetivo mais importante... Isto é particularmente verdadeiro quando — por exemplo — longos e cansativos exercícios de ortografia podem melhorar a letra, no entanto podem desencadear atitudes negativas para com a expressão escrita em geral (Levy, 1972).

A **análise de conteúdo**, procedimento universalmente consagrado para a avaliação de **Pré-produto**, deve ser realizada por uma equipe de avaliação constituída por elementos de formação acadêmica diversificada.

Assim é que o Programa deve ser analisado, avaliado e julgado por:

- especialista em currículo
- especialista em avaliação de currículo
- psicólogos educacionais
- sociólogos educacionais
- especialistas de área
- professores
- e quando possível, por consumidores potenciais.

"... Quando os programas são analisados e avaliados por diferentes especialistas... os resultados decorrentes da avaliação podem ser considerados como significativamente mais úteis e valiosos" (Grobman, 1970).

Todavia, convém salientar que o fato de se preconizar as vantagens de "avaliações" oriundas de diferentes "especialistas" não invalida a necessidade de um "coordenador"* das tarefas de avaliação para que possa, inclusive, **selecionar outros especialistas** para os quais o Programa deve ser envolvido a fim de ser avaliado!

Para facilitar a tarefa dos avaliadores sugere-se que o Programa a ser avaliado seja subdividido em **unidades** de análise. Tais "unidades" podem ser, por exemplo, os **objetivos instrucionais** do Programa, o **conteúdo**, os **materiais...** etc. cujas **formulações, especificações e indicações** constituir-se-ão nos INDICADORES para a Avaliação e Julgamento.

Oferecemos, a seguir, no Quadro 1, um exemplo de Roteiro para a avaliação de Pré-produto** onde **critérios** de avaliação são definidos (sob a rubrica "item") e **indicadores** são assinalados e dimensionados em:

- formulação de objetivos instrucionais
- especificação do conteúdo
- formulação de tarefas de aprendizagem ***
- indicação dos materiais.

* *Em geral um especialista em Avaliação de Currículo.*

** *Elaborado a partir de Levi, A. **Handbook of Curriculum Evaluation**, UNESCO, 1976 e GOLDBERG, Maria Amélia e FRANCO, Maria Laura PB. **Avaliando um Programa Instrucional Inovador na Etapa de sua Elaboração - Suplemento de A nexos**, DPE/FCC, 1977.*

*** *uma tarefa de aprendizagem se define como uma "tarefa que o aluno executa a fim de 1) caminhar da ignorância de algum fato ou conceito específico para seu conhecimento ou compreensão; 2) e/ou passar de um estágio de incapacidade para realizar algum ato específico, para um estágio de capacidade para realizá-lo" (Carrol, 1963).*

ITENS	INDICAÇÕES	RESULTADOS*			DIFICULDADES ENCONTRADAS	SUGESTÕES
		SIM	NÃO	EM PARTE		
Os objetivos instrucionais estão relacionados com o OBJETIVO GERAL do Programa e contribuem cumulativamente para a aquisição do mesmo?	FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS					
...estão claramente formulados?						
... estão adequados ao nível dos alunos aos quais se destinam?						
... são suficientemente valiosos para encorajar futuras aprendizagens em outros níveis e em outras áreas?						
TOTAIS PARCIAIS						
Os conteúdos propostos são relevantes para a aquisição dos objetivos?	ESPECIFICAÇÃO DO CONTEÚDO					
... aldo de acordo com a programação curricular geralmente proposta para a população alvo?						
... estão estruturados de forma que tópicos mais importantes sejam mais desenvolvidos que os menos importantes?						
... refletem as últimas conquistas na área de conhecimentos específicos (não são obsoletos)						
TOTAIS PARCIAIS						
As tarefas previstas são suficientes para assegurar as aprendizagens esperadas?	FORMULAÇÃO DAS TAREFAS DE APRENDIZAGEM					
As tarefas previstas estão organizadas da forma mais pedagógica possível?						
... são simples?						
... são interessantes para a população alvo?						
... estão redigidas de forma clara?						
... estão de acordo com os objetivos previstos e os conteúdos definidos?						
TOTAIS PARCIAIS						
O conteúdo dos materiais está de acordo com os objetivos propostos?	INDICAÇÃO DOS MATERIAIS					
A utilização dos materiais está logicamente organizada?						
As instruções para a utilização dos materiais estão claras?						
Os materiais previstos são pedagogicamente relevantes?						
Os materiais previstos são exatamente os necessários ao trabalho da classe?						
... são de fácil manuseio para os alunos?						
... são interessantes?						
Trabalhar com esses materiais pode ser considerado reforçador para o aluno?						
Os materiais previstos são de baixo custo?						
...são facilmente substituíveis?						
TOTAIS PARCIAIS						
TOTAIS GERAIS						

* SIM 1 ponto
 EM PARTE 1/2 ponto
 NÃO 0 pontos

Sinalizados a partir da definição cuidadosa de PADRÕES DE ACEITAÇÃO que podem variar de acordo com a natureza do CURRÍCULO a ser avaliado, mas que devem necessariamente estar baseados em princípios da PSICOLOGIA EDUCACIONAL

QUADRO I ROTEIRO DE AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA NA ETAPA DE SUA ELABORAÇÃO

O Quadro 2 pretende oferecer uma alternativa formal para compatibilização dos julgamentos de diferentes avaliadores a fim de que os resultados possam ser arrolados em um único "quadro sintetizador"

ITENS	INDICADORES	AVALIADORES	RESULTADOS*			DIFICULDADES ENCONTRADAS	SUGESTÕES
			SIM	NÃO	EM PARTE		
Os objetivos instrucionais estão relacionados com o OBJETIVO GERAL do programa e contribuem cumulativamente para a aquisição do mesmo?	FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS	Especialista em Currículo					
		Especialista em Avaliação de Currículo					
		Especialistas de Área					
		Professores					
		Psicólogo Educacional					
		Sociólogo Educacional					
TOTAIS PARCIAIS							
	FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS	Especialista em Currículo					
		Especialista em Avaliação de Currículo					
		Especialistas de Área					
		Professores					
		Psicólogo Educacional					
		Sociólogo Educacional					
TOTAIS PARCIAIS							
_ estão adequados ao nível dos alunos aos quais se destinam?	FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS	Especialista em Currículo					
		Especialista em Avaliação de Currículo					
		Especialistas de Área					
		Professores					
		Psicólogo Educacional					
		Sociólogo Educacional					
TOTAIS PARCIAIS							
_ são suficientemente valiosos para encorajar futuras aprendizagens em outros níveis e em outras áreas?	FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS	Especialista em Currículo					
		Especialista em Avaliação de Currículo					
		Especialistas de Área					
		Professores					
		Psicólogo Educacional					
		Sociólogo Educacional					
TOTAIS PARCIAIS							
TOTAL GERAL							

* SIM 1 ponto
EM PARTE 1/3 ponto
NAO Oponte*

Sinalizados a partir da definição cuidadosa de PADRÕES DE ACEITAÇÃO que podem variar de acordo com a natureza do CURRÍCULO a ser avaliado, mas que devem necessariamente estar baseados em princípios da PSICOLOGIA EDUCACIONAL.

QUADRO 2 SÍNTESE DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DOS OBJETIVOS INSTRUCIONAIS DO PROGRAMA

PARTE II

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARROL, J.R. A Model of School Learning, **Teachers College Record**, 69(8), 1963.
- GAGE, **N.L. (ed) Handbook of Research on Teaching**, Chicago; Rand McNally & Company, 1963.
- GOLDBERG, Maria Amélia e FRANCO, B.P. Maria Laura, **Avaliando um Programa Instrucional na Etapa de sua Elaboração**, exemplar mimeografado DPE Fundação Carlos Chagas, 1977.
- GROBMAN, H. **Developmental Curriculum Projects: Decision Points and Processes**, New York, Peacock Publishers, Inc., 1970.
- LEVY, A. **La Pratique de L'Evaluation des Curricula**, Paris, Institut International de Planification, 1975, ex. mimeografado.
- LEVY, A. **Handbook of Curriculum Evaluation**, UNESCO, 1976.
- OCHS, R. **Some Implications of the Concept Life-Long Education for Curriculum Development and Evaluation** Paris, International Institute for Educational Planning, 1974.
- POPHAM, J. (ed.) **Evaluation in Education: Current Application**, Los Angeles, Mr. Cutrhan Publishing Corporation, 1974.
- SCRIVEN, M. The Methodology of Evaluation. **Area Monograph Series on Curriculum Evaluation**, nº 1, Chicago, Rand McNally & Company, 1967.

AVALIAÇÃO DE PROCESSO:

Avaliação da Etapa de Implementação de um Programa Curricular

Ana Maria Saul

I - INTRODUÇÃO

No momento presente, quando a realidade educacional brasileira se defronta com o sério problema de implantação e avaliação de propostas que pretendem introduzir inovações no trabalho curricular, torna-se necessário acenar, para os planejadores e avaliadores de currículo, com algumas perspectivas que possam contribuir efetivamente para o seu trabalho.

A literatura especializada tem apontado a **avaliação do processo curricular** como uma alternativa produtiva de trabalho, capaz de oferecer contribuições valiosas para os planejadores de currículo.

As formas de se focalizar o processo curricular como uma variável de avaliação, isto é, como o próprio objeto da avaliação, têm diferido entre os autores.

A avaliação do processo curricular pode ser entendida como:

- a) — avaliação institucional da escola e da sala de aula;
- b) — avaliação do conjunto de componentes humanos envolvidos no processo curricular; professores e alunos;
- c) - avaliação do processo de produção, implementação e divulgação de programas curriculares inovadores.

Considerando-se a amplitude de abordagem que cada um dos três enfoques mencionados permite, delimitaremos, neste documento, o desenvolvimento do tema em relação ao enfoque indicado em (c) por considerá-lo uma contribuição nova em nosso contexto educacional.

Dentro dessa perspectiva focalizaremos, tão-sòmente, a avaliação do processo de implementação de programas curriculares inovadores.!).

(*) *A avaliação do processo de produção de programas curriculares foi apresentada no documento: **O Contexto da Avaliação de Currículo**, apresentado por Maria Laura Puglisi Barbosa Franco.*

II - O SIGNIFICADO DA AVALIAÇÃO DE PROCESSO

uma vez elaborado o programa curricular, tendo incidido sobre ele uma avaliação de sua potencialidade, os materiais curriculares devem ser testados em campo.

O "teste em campo" significa a aplicação efetiva do programa em salas de aula com a finalidade precípua de se obter evidências consistentes que possam ser realimentadoras para os programadores, no sentido de que eles reformulem o programa.

Esta etapa da "testagem em campo" é denominada Etapa de Implementação do Programa Curricular.

O termo **implementação** tem sido tomado em diferentes acepções. Para alguns autores ele significa o momento de divulgação dos materiais curriculares. Neste documento esse termo significará o momento de testagem do programa em um pequeno número de classes com a preocupação de fornecer informações para os programadores, para a reformulação do programa.

Para alguns autores esta etapa corresponde à etapa piloto de avaliação dos materiais curriculares.

"Esta compreende aquelas atividades que estão associadas com o uso de materiais em uma escala muito limitada para ensaiar diferentes enfoques ou colher informação retroalimentadora para o aperfeiçoamento do programa" (Broomes, 1973).

É justamente sobre essa etapa que incide a modalidade de avaliação denominada Avaliação de Processo.

A principal contribuição da avaliação de processo está em identificar aspectos onde a revisão do programa curricular é desejável.

A avaliação assume, neste caso, um papel essencialmente **formativo** no sentido de fornecer, aos planejadores do programa, informações necessárias para que eles possam **manter**, **modificar** ou **eliminar** aspectos do programa.

III - O ENFOQUE ILUMINATIVO COMO ALTERNATIVA PARA A AVALIAÇÃO DA ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA CURRICULAR

Não há uma única alternativa para a avaliação de programas curriculares inovadores, na etapa de sua implementação, válida para todas as situações. As alternativas disponíveis, para a avaliação, variam em função de indagações básicas que podem ser propostas pelo avaliador.

Consideraremos, a título de exemplo, três grupos de questões que podem atrair a atenção do avaliador quando este vai selecionar as indagações básicas para conduzir a avaliação da etapa de implementação de um programa curricular.

1º Grupo de Questões

1. O programa está sendo implementado da forma como foi planejado?

1.1. Quais são as razões das discrepâncias(*) entre o que foi planejado e o que aconteceu, na realidade?

1.2. Quais são os efeitos produzidos pelas discrepâncias existentes entre o que foi planejado e o que foi executado?

2º Grupo de Questões

1. Os objetivos do programa estão sendo atingidos?

1.1. Quais são os efeitos colaterais que estão sendo produzidos com a aplicação do programa?

1.2. Quais são as razões das discrepâncias entre o que foi planejado e o progresso real, identificado na execução?

(*) Discrepância *significa a diferença entre o que foi planejado e o que foi executado.*

- 1.3. Quais são os efeitos das discrepâncias entre o que foi planejado e o progresso real, identificado na execução?

39 Grupo de Questões

1. Como funciona um programa curricular inovador?

- 1.1. Quais são as vantagens decorrentes da aplicação de um programa curricular inovador?
- 1.2. Quais são as desvantagens decorrentes da aplicação de um programa curricular inovador?
- 1.3. Qual é o impacto produzido pela aplicação de um programa curricular inovador, no contexto escolar?

O primeiro e o segundo grupo de questões exigem comparação das evidências do processo de implementação com padrões ou critérios de julgamento, previamente definidos. A avaliação, nesse caso, implicará em julgamentos que serão feitos, decorrentes da análise das discrepâncias entre o conjunto de decisões iniciais (o que foi planejado) e o conjunto das operações do programa (o que foi executado).

O terceiro grupo de questões pode ser respondido através de uma estratégia de avaliação denominada AVALIAÇÃO ILUMINATIVA cujo objetivo, como o próprio nome indica, é "iluminar" o programa inovador.

Centralizaremos a nossa atenção na análise desse enfoque por se constituir em uma perspectiva nova e produtiva no contexto da avaliação educacional, preconizando pois uma reavaliação total dos métodos de avaliação educacional.

"Recentemente, um pequeno número de estudos empíricos não utiliza o modelo clássico de avaliação derivado da experimentação na agricultura, mas um modelo oriundo da antropologia social, da psiquiatria e da observação participante, assim como é praticado pela sociologia. Pode-se considerar esta pesquisa como um paradigma oposto ao pri-

meiro; ele possui um estilo e uma metodologia de pesquisa fundamentalmente diferentes da pesquisa corrente em educação... O modelo proposto é o da Avaliação Iluminativa que leva em conta os contextos mais amplos nos quais o programa educacional funciona... A finalidade da Avaliação Iluminativa é estudar o programa de inovação: como ele funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares... quais são para os interessados suas vantagens e inconvenientes... A Avaliação Iluminativa não é um todo metodológico padronizado mas uma estratégia geral de investigação... O novo paradigma obtido ao adotar-se a Avaliação Iluminativa exige mais que uma simples mudança de método: implica também em novos pressupostos, novos conceitos e uma nova terminologia... A introdução de uma inovação gera uma cadeia de repercussões... Por sua vez, conseqüências inesperadas podem afetar a própria inovação, mudar sua forma e moderar seu impacto... julgar o impacto da inovação sem levar em conta esses fatores seria um verdadeiro absurdo... Como a Avaliação Iluminativa se concentra sobre o exame da inovação como parte integrante do meio... insiste-se resolutamente na importância da observação ao nível da escola e na entrevista com professores e alunos participantes" (Parlett et Hamilton, 1975).

Pesquisas que utilizam a observação antropológica (Delamont, 1976) tem sido apresentadas como um novo enfoque para investigar a sala de aula. Este tipo de observação, também chamado etnográfico, consiste na observação de um pequeno número de classes por períodos de tempo prolongados.

Nesses períodos, o observador faz registros cursivos de acontecimentos da classe, registros abertos, bem como relata os seus comentários sobre a vida da classe. Esses comentários podem ter como fonte: conversas com os professores, alunos e a própria observação de fenômenos e incidentes críticos.

A principal vantagem de se colocar um observador na sala de aula está em que ele participa da situação real da "vida da classe" e terá elementos para apreender o impacto de uma inovação no ambiente de aprendizagem.

"Quando qualquer currículo... é colocado em prática na sala de aula, ele entra numa realidade própria. Ocasionalmente ele pode estar

de acordo com as expectativas dos planejadores de currículo, porém, mais freqüentemente ele se desenvolve de variadas formas — algumas planejadas, outras, nem sequer imaginadas" (Hamilton, 1976).

A estratégia da Avaliação Iluminativa visa "iluminar" a inovação em todos os seus aspectos, através de uma abordagem, mais em profundidade, que busca captar o processo enquanto parte integrante de uma realidade viva e complexa. "O papel do avaliador, neste caso, aproxima-se muito do papel dos antropólogos sociais e dos especialistas em história natural. Como eles, ele não busca manipular, controlar ou eliminar as variáveis situacionais mas sim tomar como dado a situação complexa com que ele se defronta. Sua tarefa principal é a de desmembrar, de isolar suas características significativas; de delimitar os elos de causa e efeito; de compreender as relações entre as crenças e as práticas e entre os modelos de organização e as respostas dos indivíduos" (Parlett et Hamilton, 1975).

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO ILUMINATIVA

O Quadro 1, a seguir, apresenta algumas características básicas da proposta de Avaliação Iluminativa.

As sete características que aparecem no Quadro serão descritas brevemente:

- a) **Enfoque** — destaca a principal característica que define a proposta de avaliação do autor e pela qual ela é, em geral, conhecida.
- b) **Definição** — a forma pela qual cada autor tem definido o processo de avaliação.
- c) **Objetivo** — identificação do(s) alvo(s) que o autor apresenta dentro de sua proposta de avaliação; o que deve **ser** atingido.
- d) **Papel do Avaliador** — a forma pela qual o autor concebe a tarefa do avaliador no contexto de sua proposta.

- e) **Implicações para o Delineamento da Avaliação** - Sugestões do autor para a elaboração e/ou desenvolvimento do plano de avaliação referentes a procedimentos, estrutura, conteúdo do processo de avaliação.
- f) **Contribuições** - destaque dos pontos que representam as contribuições mais importantes do enfoque de avaliação.
- g) **Limitações** — destaque dos principais questionamentos em relação à proposta de avaliação e possíveis utilizações inadequadas que poderão comprometer a eficiência da proposta.

**QUADRO 1 SÍNTESE DOS
PRINCIPAIS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO ILUMINATIVA**

Características		Autor
		PARLETT E HAMILTON
ENFOQUE	<p>Avaliação</p> <p>Iluminativa</p>	
DEFINIÇÃO	<p>Descrição e interpretação da situação complexa do programa de inovação.</p>	
OBJETIVO	<p>"Iluminar", fornecer compreensão sobre a realidade estudada em sua totalidade. Verificar o impacto, a validade, a eficácia de um programa de inovação.</p>	
PAPEL DO AVALIADOR	<p>Observar, descrever e interpretar a situação, buscando:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) isolar as características significativas da situação; b) delimitar os elos de causa e efeito; c) compreender relações entre as crenças e as práticas e entre os modelos de organização e respostas dos indivíduos. 	
IMPLICAÇÕES PARA O DELINEAMENTO DA AVALIAÇÃO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Requer a definição de uma sistemática de observação e registro contínuo de acontecimentos e transações. 2. Necessita proposição de uma sistemática para organizar e codificar os dados de observação. 3. Envolve coleta de informações através de entrevistas, questionários, análise de documentos. 	

QUADRO 1 (continuação)

SÍNTESE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA AVALIAÇÃO ILUMINATIVA

Autor PARLETT E HAMILTON	
Características	
IMPLICAÇÕES PARA DELINEAMENTO DA AVALIAÇÃO	4. Requer a procura de princípios gerais subjacentes à organização do programa a fim de explicar as relações de causa-efeito e situar as descobertas num contexto de pesquisa mais amplo.
CONTRIBUIÇÕES	<ol style="list-style-type: none">1. Permite estudar o programa de inovação detectando: como funciona, como é influenciado pelas diferentes situações escolares, quais são suas vantagens e inconvenientes.2. Centraliza-se na avaliação do processo de inovação pedagógica, permitindo uma apreensão ampla e profunda de uma realidade viva e complexa.3. É sensível aos problemas de adaptações às circunstâncias locais que são inerentes a programas de inovação.
LIMITAÇÕES	<ol style="list-style-type: none">1. Natureza subjetiva do método.2. Necessidade de habilidades especiais para o observador: técnicas e relacionamento inter pessoal.3. Característica de estudo de casos particulares de inovação.

IV- ASPECTOS PSICOLÓGICOS DA AVALIAÇÃO ENVOLVIDOS NA ETAPA DE IMPLEMENTAÇÃO DE UM PROGRAMA CURRICULAR

uma vez que o processo avaliativo envolve pessoas, devemos considerar certos aspectos psicológicos ao nível de percepções e atitudes que são desenvolvidas frente ao processo de avaliação:

A tarefa da avaliação apresenta, em geral, sintomas de ansiedade expressos tanto pelo avaliador, como por aqueles que são avaliados.

Do ponto de vista do avaliador, a ansiedade pode ser sentida porque ele conhece as "fraquezas" do processo avaliativo e sabe que esse processo pode ser inadequado e sujeito a erros.

Do ponto de vista dos participantes do processo de avaliação (professores, alunos, administradores) cujo desempenho, muitas vezes, é o alvo da avaliação, a ansiedade que é sentida reflete uma preocupação com a utilização inadequada dos dados avaliativos, em geral, pelos responsáveis por tomar decisões. Por causa desse fato, a tarefa da avaliação é percebida como ameaçadora. Essa percepção, muitas vezes, ocasiona a manifestação de sintomas paralelos como falta de responsividade em relação às propostas de avaliação, gerando uma certa fuga das mesmas ou, ainda, uma atitude cética em relação à avaliação.

Podendo estar presente em todas as etapas do processo avaliatório, os sintomas de ansiedade manifestam-se agudamente na etapa de implementação de um programa curricular. É nessa etapa que são contactados professores para aplicar o programa. Já em sua decisão de aplicar ou não o programa, há o peso da ansiedade permeando tal decisão. É nessa etapa, ainda, que os professores recebem em sua sala de aula os próprios avaliadores do programa, os programadores ou observadores treinados para colher evidências sobre a aplicação do programa curricular. A presença de elementos responsáveis pela avaliação na "intimidade" profissional do professor é muitas vezes percebida como altamente ameaçadora. Nesse caso, apenas o conhecimento de que haverá observadores na sala de aula é fator suficiente para que os professores rejeitem participar da testagem do programa curricular, por mais

atraentes que as propostas possam ser. Percebemos, portanto, que cabe aos responsáveis pela avaliação, uma tarefa árdua, no sentido de minimizar o sintoma de ansiedade que cerca o processo de avaliação na etapa de implementação.

Alguns pontos para reflexão serão destacados, no sentido de auxiliar a redução dos sintomas discutidos.

Do ponto de vista do próprio avaliador é importante:

1º) Rever a definição de avaliação com a qual vai trabalhar. Refletir, nessa revisão, sobre aquelas definições cujos objetivos estão centrados no aperfeiçoamento do programa curricular e no provimento de informações para decisões.

2º) Refletir, profundamente, sobre valores e critérios de avaliação.

3º) Selecionar estratégias avaliativas adequadas às questões fundamentais que o avaliador busca responder.

Do ponto de vista dos demais elementos participantes do processo avaliativo (professores, alunos, etc.) é importante:

1º) Criar um clima de abertura entre os participantes do processo, permitindo-lhes enfrentar com tranquilidade os resultados da avaliação-favoráveis ou desfavoráveis.

2º) Tornar claro, aos participantes, os reais objetivos da etapa de implementação do programa curricular.

3º) Informar constantemente, aos participantes, sobre os resultados já alcançados na etapa de implementação, no sentido de alterações efetuadas no programa curricular.

4º) Discutir, com os participantes, a real utilização dos dados avaliativos.

Se os responsáveis pelo processo avaliativo não se preocuparem com a redução dos sintomas de ansiedade, a etapa de implementação do programa poderá padecer de sérias limitações.

V - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROOM ES, Desmond. "Estructura, Forma y Organización para la Evaluación del Currículo". In: **Boletín de Educación**. Oficina Regional de Educación. UNESCO, 1973, vol. 14.

DE LAMONT, S. and Hamilton, D. "Classroom research: A critique and a new approach". In: M. Stubbs and S. Delamont. **Explorations in Classroom Observation**. New York, John Wiley & Sons, 1976.

GROBMAN, H. **Evaluation Activities of Curriculum Projects: Starting Point**. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally Co., 1968, vol. 2.

PARLETT, M. and Hamilton, D. **L'Evaluation Illuminative:une Demarche Nouvelle dans L'Etude des Programmes D'Innovation**. Paris: Institut International de Planification de L'Education, 1965 (mimeo).

STAKE, R.E. **Nouvelles Méthodes D'Evaluation des Programmes D'Enseignement: Les Méthodes D'Evaluation**. Paris: Institut International de Planification de L'Education, 1975, (mimeo).

SIEGEL, Paul. "Reflexiones acerca de la Evaluación del Currículo". In: **Boletín de Educación**. Oficina Regional de Educación, UNESCO, 1973, vol. 14.

WORTHEN, B.R. and Sanders, J.R. **Educational Evaluation: Theory and Practice**. Ohio: Charles A. Jones Publishing Co., 1973.

AVALIAÇÃO DE PRODUTO
ASPECTOS GERAIS

Andiara Aparecida Albano de Oliveira Balletta

AVALIAÇÃO DE PRODUTO

ASPECTOS GERAIS

DEFINIÇÕES

A avaliação de produto pode ser considerada como a que tem lugar ao final do processo de desenvolvimento do programa. Durante a etapa de implementação, algumas evidências já foram colhidas sobre a efetividade do programa sob as condições específicas do teste em campo. Na etapa de implantação em larga escala, o objetivo da avaliação é a análise dos resultados a partir de evidências colhidas na população como um todo.

Segundo Grobman(*) *a avaliação de produto de um programa pode focalizar dois aspectos:*

— *material, se o material instrucional utilizado no programa é preciso; se a implantação está sendo feita de acordo com a intenção dos seus autores;*

— *desempenho dos estudantes no uso dos materiais, se novas habilidades, atitudes e comportamentos se desenvolveram a partir da introdução de inovações.*

Estes aspectos podem ser analisados sob duas formas:

— *MICRO AVALIAÇÃO: apenas um material específico, apenas o desenvolvimento de uma habilidade;*

— *MACRO AVALIAÇÃO: todos os estudantes conseguem usar o material, todas as habilidades previstas estão sendo desenvolvidas.*

(*) Grobman. 1968.

A ênfase em um ou outro aspecto e forma de avaliação vai depender do objetivo do programa, dos seus participantes e interesses.

O que é importante ressaltar é que não existe uma forma rígida e pré-estabelecida de tratar a avaliação do produto.

Cada programa, cada projeto tem seus próprios interesses, seus próprios objetivos. Nenhum modelo é monoliticamente dominante no campo da prática da avaliação; muitos estudos refletem um ecletismo em lugar da subscrição de um modelo particular.

O que os autores e estudiosos do assunto propõem deve ser tomado apenas como ponto de partida para um estudo próprio, de acordo com as necessidades de cada programador e avaliador dentro de sua realidade e contexto particulares.

Mas o fato de cada equipe de planejadores e avaliadores de programas curriculares tentar estudar a situação da escola, classe ou sistema que seria objeto da implantação para, a partir dessa análise, "criar" sua própria sistematização, não significa uma "*licença para uma carência científica!*". Muitos estudos empíricos e trabalhos existem na literatura especializada que devem ser consultados antes de qualquer experiência "amadora" que poderia levar a um provável e retumbante fracasso. Adotar essa postura ingênua e simplista não deve ser característica de nenhum planejador ou avaliador; trabalhar por seus próprios meios, com o devido apoio científico deve ser apenas o modo mais efetivo de operar.

A EFETIVIDADE DO PROGRAMA

Neste trabalho tomaremos a avaliação do produto como a análise da efetividade de um programa. Esta se faz em termos das mudanças ocorridas nos alunos e que foram propostas como objetivos iniciais do programa.

(*) *Grobman, 1968.*

As evidências a serem coletadas se prendem então ao rendimento do programa, isto é, à sua capacidade de produzir nos alunos.

Que efeitos? O domínio de certas habilidades? A compreensão de um novo conteúdo? O conhecimento de uma nova técnica?

As decisões sobre o critério de efetividade de um programa vão depender inicialmente do planejador, daquele que pesquisou e estabeleceu certos objetivos a serem alcançados. O estabelecimento de objetivos não acontece, como muitos poderiam supor, de uma forma clara e sistemática. O indivíduo ou equipe podem, através de observação não sistematizada, perceber que algo não está ocorrendo bem em uma disciplina, em uma classe, um curso todo em uma escola ou em todo um grau de ensino em um sistema educacional. Hipóteses tentativas são levantadas pelos especialistas ou às vezes pelo próprio professor em uma sala de aula.

O levantamento das hipóteses pode ser feito de forma linear e clara ou não. Às vezes uma hipótese já amplamente estudada pode ser rejeitada num último momento quando se percebe que existe uma nova possibilidade que parece ser mais provável. A partir dessa decisão é que se planeja uma experiência; a hipótese é testada e surgem as respostas ao problema inicial. Com as respostas em mãos é que surge um planejamento curricular para tentar solucionar o que está ocorrendo.

Quando da sua implantação o que se espera então do programa? Que ele consiga mudar o que não estava bem, que ele inicie os alunos em uma nova prática, que um novo conteúdo seja dominado, que satisfaça todas as expectativas iniciais.

A ANÁLISE DA EFETIVIDADE

A análise da efetividade do programa se processa através de instrumentos especialmente criados para detectar o desempenho dos alunos. Esses instrumentos podem se caracterizar por testes de rendimento aplicados durante o desenvolvimento do programa. Há testes escritos ou orais. Os alunos podem selecionar uma resposta de um grupo ou colocar sua própria resposta.

A forma pode ser variada, desde testes objetivos mais simples aos mais sofisticados que existem na literatura especializada (apresentação de um quadro, filme ou situação, por exemplo.) Mas *"o importante no planejamento de um teste é estabelecer O QUE medir e nao apenas COMO medir(*)*.

Mas avaliadores e programadores não podem se restringir a testes de rendimento durante o desenvolvimento do programa. Isto porque, mesmo que os alunos obtenham um rendimento satisfatório, não há nenhuma garantia de que foi realmente o programa implantado que produziu tais efeitos. Muitos já poderiam dominar as habilidades, o conteúdo ou técnicas que se pretendia medir, de forma parcial ou total, antes dessa implantação. Qualquer avaliação de produto pressupõe uma comparação pré x pós, isto é, até que ponto os alunos já dominavam aquilo que o programa tentou desenvolver e quais são os ganhos após o seu desenvolvimento.

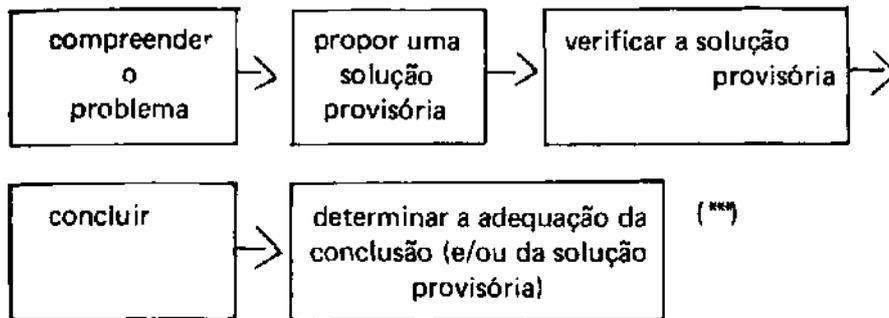
UM EXEMPLO DE TESTE DE HABILIDADES

Mesmo em se testando um número relativamente grande de alunos é possível medir habilidades cognitivas mais complexas, tais como criatividade, habilidades de solução de problemas, valores, interesses, através de testes escritos. A nossa realidade nos tem demonstrado que, o sacrifício da sofisticação pode trazer muitos benefícios em termos de resultados. No Brasil, atualmente o que mais tem sido usado são os testes de tipo "lápiz e papel". O que importa é que o teste seja bem elaborado, sem dificuldades de vocabulário, complexidade excessiva para a população a que se destina.

Tomemos como exemplo um teste de habilidades de solução de problemas elaborados por nós e pela Profa. Dra. Maria Amélia Azevedo Goldberg, na Fundação Carlos Chagas, em caráter experimental.

(*) *Vianna. 1973.*

O instrumento deve servir como pré e pós-teste de um programa de Ciências cujo objetivo é desenvolver habilidades de solução de problemas. Segundo a concepção do programa, "a variável solução de problemas pode ser entendida como um processo que vai de um problema à sua resolução e que exige do sujeito uma série de competências"(*) — ou seja de habilidades(**) — correspondentes às várias fases seqüenciais do processo. São elas:



No Teste de Solução de Problemas em questão, denominado **T.S.P.** — **uma** Brincadeira Diferente, a população a ser atingida são crianças da quarta série do primeiro grau de escolas Municipais e Estaduais na cidade de São Paulo. Aproximadamente 600 alunos de nível sócio-econômico baixo em sua maioria, e residentes em bairros periféricos da cidade, devem ter as habilidades citadas, avaliadas pelo teste.

As características principais do teste são:

- i — é do tipo "lápis e papel" compreendendo Caderno do Aluno e Caderno do Aplicador.

(*) "Neste trabalho o termo "competência" é usado para se referir a habilidades... e conhecimentos" (Worthen, 1º 75).

(**) Habilidade se define como "uma série sistemática de ações (comportamentos) dirigidos para a consecução de um objetivo pelo indivíduo"(Cole, 1972).

C"l Goldberg, 1977.

ii — contém material manipulativo para ser usado em "Mágicas" e compreendendo:

— 3 frascos com líquidos (um com líquido verde e dois com líquidos incolores);

— 3 copinhos de plástico transparente;

— 1 caixa com anéis;

— 1 cartaz com as cores para as quais muda a pedra do anel depois da "Mágica".

O Caderno do Aluno traz "situações problemáticas" que o aluno deve enfrentar, as questões que ele deve responder para resolver as situações sob forma de itens de resposta aberta ou fechada e as instruções para respondê-las.

O Caderno do Aplicador contém uma breve descrição do T.S.P., - instruções de como aplicá-lo, como corrigi-lo, cuidados para a preparação do material manipulativo e uma folha para registro das aplicações em sala de aula.

As "situações problemáticas" do teste foram elaboradas a partir de um levantamento de interesses de crianças nessa faixa etária, em relação a situações comuns de lazer durante o período de férias escolares.

Os aplicadores foram especialmente treinados pois, como já foi citado na descrição do T.S.P., deveriam fazer "mágicas" para os alunos, já que, sendo aplicado antes do programa de Ciências, o teste não deveria conter, explicitamente, questões ou situações que estivessem relacionadas diretamente a ele. Deveria testar habilidades como "propor uma solução provisória para o problema" de forma não acadêmica, através de brincadeiras agradáveis e suficientemente "intrigantes" para provocar o aluno, desafiando-o a resolver uma dada situação.

O T.S.P. não cobriu todas as habilidades propostas pelo programa de Ciências. Do processo como um todo, "Verificar a Solução Proviso-

ria e "Concluir" não foram consideradas. Por mais "realista" que o teste pudesse tentar ser, não haveria condições de "testar" a solução provisória e "concluir" justificando a sua conclusão em situação de sala de aula.

Ressalvas devem ser feitas em relação ao teste pois se encontra ainda em caráter experimental, e está sendo aplicado a um programa durante sua etapa processual, isto é, não se trata de uma avaliação de produto. Apenas citamos o T.S.P. como uma alternativa que encontramos para avaliar habilidades dentro de um contexto próprio e sob determinadas e específicas condições(*).

A EFICÁCIA DO PROGRAMA

Se a análise da efetividade de um programa se faz em termos das mudanças comportamentais ocorridas nos alunos, a análise de sua eficácia se prende à desejabilidade dessas mudanças.

"A eficácia define a adequação de um programa educacional às exigências da sociedade como um todo, quer estas se expressem em termos de mercado de trabalho, de oportunidades para ingresso em níveis subsequentes de ensino ou, simplesmente, em termos de expectativas, para o desempenho dos múltiplos papéis sociais"().*

Um programa deve responder às expectativas da sociedade em relação a certos comportamentos.

Para evidenciar esta proposição de eficácia, poderíamos citar inúmeros exemplos, mas basta-nos no momento, uma simples lembrança aos concursos vestibulares para ingresso no ensino superior no Brasil.

A sociedade como um todo, possui necessidades e exigências que devem ser satisfeitas pelos programas educacionais nas escolas, por exemplo.

(*) *Mais explicações a respeito do teste, em relação a materiais e cadernos, serão fornecidas durante o desenvolvimento do seminário.*

(*) *Goldberg, 1973.*

Os objetivos educacionais considerados importantes nos nossos dias são aqueles que possam proporcionar a ascensão social do indivíduo, a sua capacidade de responder a um desenvolvimento tecnológico e científico crescente e acelerado.

A análise da eficácia de um programa só pode ser feita então a longo prazo, com o programa implantado e a sociedade absorvendo os sujeitos submetidos ao programa e que são, em última análise, o seu produto final.

O CONTROLE DE QUALIDADE

Um programa, após passar por todas as suas etapas experimentais e ser implantado em um sistema educacional mais amplo, pode, com o tempo, tornar-se obsoleto. Os materiais que são utilizados na aplicação de um programa de Ciências, por exemplo, podem tornar-se ultrapassados com o advento de novas descobertas ou a própria comercialização de novos aparelhos que possam facilitar o seu desempenho. Um programa todo pode não se adaptar a certas escolas de periferia de um sistema educacional global. *"Para prevenir esta ocorrência, deveria ser mantido um acompanhamento e controle de qualidade do programa"(*)*.

Através deste acompanhamento pode se constatar quando o programa como um todo ou apenas algumas de suas partes estiverem se deteriorando.

Assim, o que não estiver correspondendo às necessidades ou não estiver se adaptando a uma dada escola ou classe, pode ser substituído. O controle de qualidade pode servir também como sinalizador para chamar a atenção de programadores e avaliadores para a necessidade de atividades inovadoras e planejamento de novos programas.

(*) Levy, 1976

BIBLIOGRAFIA

- COLE, H.P. *Process Education* - Englewood, N.J., Prentice Hall, 1972.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. **Avaliação e Planejamento Educacional: problemas conceituais e metodológicos** — In: *Cadernos de Pesquisa*, S. Paulo, nº 7, junho de 1973.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo & BALLETTA, Andiará Aparecida Albano de Oliveira. **A medida das habilidades de solução de problemas enquanto critério de efetividade de um programa instrucional inovador**. S. Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1977 — 2v. (Inovação educacional: um estudo de caso, relatório de pesquisa, 1—A).
- GROBMAN, Hilda. **Evaluation Activities of Curriculum Projects: a startling point**. American Educational Research Association; Monograph Series on Curriculum Evaluation - Rand McNally Company, Chicago, 1970.
- LEVY, Arieh. **The Nature of Curriculum Evaluation in Handbook of Curriculum Evaluation**, March, 1976 (ex. mimeografado).
- VIANNA, H.M. **Testes em Educação** - Ibrasa, S. Paulo, 1973.
- WORTH EN, B. **Competências para a Pesquisa Educacional e Avaliação — Educational Researcher** — 4 (1) Jan., 1975 — (ex. mimeografado).

ASPECTOS ECONÓMICOS DA
AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS

Vitor Henrique Paro

ASPECTOS ECONÔMICOS DA AVALIAÇÃO DE CURRÍCULOS

Em qualquer campo da atividade humana, o problema econômico aparece quando, para atender às múltiplas necessidades existentes, dispomos de escassos recursos que podem ser utilizados alternativamente. No plano educacional, as preocupações econômicas costumam surgir, principalmente, com relação a dois momentos: quando da provisão dos recursos necessários para oferecer educação às pessoas e quando da avaliação da contribuição proporcionada por esta educação para o aumento da disponibilidade de recursos. Em nível de sistema social, trata-se, no primeiro caso, não apenas das considerações e decisões a respeito da parcela de recursos que caberá à educação — consideradas as necessidades de todos os demais setores (energia, saúde, comunicações e outros), numa escala de prioridades, onde o educacional entra como apenas um dos candidatos aos recursos disponíveis — mas também da maneira como esses recursos endereçados ao sistema educacional serão combinados e utilizados no oferecimento do tipo de educação que seja mais útil tanto ao indivíduo quanto à sociedade. Trata-se, pois, neste caso, de se considerarem os custos que envolvem os serviços educacionais e as despesas que precisam ser realizadas para o oferecimento de educação aos indivíduos, considerada esta como um bem necessário, quer visando ao mero consumo, quer objetivando também um rendimento futuro. No segundo caso, as análises concentram-se em torno dos benefícios econômicos advindos da elevação no nível cultural e educacional das pessoas. A educação é, assim, considerada como um investimento em capital humano (V. Schultz, 1967 e 1973; Becker, 1968) capaz de provocar acréscimos na renda individual e no produto nacional. Obviamente, as considerações e/ou decisões a respeito desses dois momentos são interdependentes: tanto o montante de recursos e seu modo de aplicação podem provocar alterações nos retornos provindos da educação, quanto as análises a respeito dos rendimentos econômicos provocados pela educação podem influir nas decisões relativas à parcela de recursos destinados aos serviços educacionais e à maneira de aplicá-los.

A avaliação educacional está ligada ao próprio processo de planejamento de ensino-aprendizagem. Consiste ela, segundo Maria Amélia de Azevedo Goldberg (Goldberg, 1973)(*), no teste de racionalidade

(*) *O presente parágrafo baseia-se no artigo citado da autora.*

desse processo. Como é o plano que confere unidade ao processo de planejamento educacional, o teste de racionalidade nas decisões e na execução do plano conferem-lhe, respectivamente, as dimensões de eficácia e de eficiência, i) A eficácia de um plano ou programa educacional refere-se tanto ao valor quanto à viabilidade de seus objetivos educacionais. A este respeito é preciso, pois, não apenas levar em consideração as necessidades e demandas do sistema social inclusivo mas também efetuar o dimensionamento dos recursos disponíveis e dos possíveis obstáculos que serão encontrados na consecução dos objetivos. A racionalidade das decisões relativas aos objetivos educacionais pode ser controlada em dois momentos do processo de planejamento; ou seja, existem duas maneiras por que pode (e deve) ser avaliada a dimensão de eficácia de um programa educacional: a avaliação diagnóstica, anterior à elaboração do plano ou programa, e a avaliação "ex ante", posterior à elaboração, porém anterior à aprovação do plano. Na avaliação diagnóstica, o planejador lança mão de um sistema de dados, de um sistema de valores, e de um sistema de previsão, os quais lhe possibilitam informar-se, respectivamente, acerca do que é a realidade em que pretende intervir, do que deve ser esta realidade e de suas tendências evolutivas. Ao mesmo tempo, procura diagnosticar as disponibilidades operacionais da esfera de atuação do plano e os previsíveis obstáculos à sua execução. Todos esses dados deverão permitir o estabelecimento de metas a serem alcançadas e de estratégias que possibilitarão o alcance de tais metas. Na avaliação "ex ante", considerado o plano como uma das possíveis alternativas de ação que os dados acerca da realidade permitiram delinear, é ele analisado no sentido de se determinar se as metas propostas podem ser consideradas valiosas e viáveis, merecendo por isso a aprovação para ser executado. Por sua vez, a valiosidade e viabilidade das decisões consubstanciadas num programa educacional serão julgadas pela adequação existente entre os objetivos educacionais e estratégias propostos e as demais variáveis antecedentes do processo de ensino-aprendizagem — variáveis do professor, do aluno e contextuais, ii) A eficiência de um programa educacional refere-se à produtividade e ao rendimento apresentados por tal programa na busca de seus objetivos educacionais. O conceito de produtividade está relacionado com a rapidez, o mínimo esforço e o baixo custo na execução das decisões consubstanciadas no plano, enquanto que o rendimento diz respeito aos resultados alcançados, sendo ele tanto mais elevado quanto mais alunos alcancem os objetivos pre-

vistos. Também a racionalidade do processo de execução do plano educacional — ou sua dimensão de eficiência — pode ser avaliada em dois momentos desse processo: a avaliação "in processu" e a avaliação "ex post". A primeira acompanha a execução do programa e procura determinar sua produtividade. Já a avaliação "ex post" se dá posteriormente à obtenção de resultados e procura não apenas determinar se houve rendimento, mas também se tal rendimento é aceitável e, ainda, se ele foi ou não produzido pelo programa.

Na medida em que currículos e programas constituem-se na forma sistemática e planejada de proporcionar educação às pessoas, não podem elas ser ignoradas quando das análises e tomadas de decisão a respeito dos aspectos econômicos da educação. Assim, a necessidade de considerações acerca da maneira como são organizados e executados os programas e currículos se faz sentir tanto na provisão de recursos para a educação — porque o plano educacional possibilitará a utilização mais racional dos escassos recursos existentes — quanto na avaliação dos benefícios econômicos que a educação pode proporcionar ao indivíduo e à sociedade — já que tais benefícios dependerão do êxito na consecução dos objetivos retratados nos programas educacionais. Da mesma forma, quer pensemos em termos de eficácia, quer em termos de eficiência, as preocupações econômicas permearão sempre as decisões e ações a respeito da elaboração e avaliação de programas e currículos. Com relação à eficácia, o planejador educacional defronta-se com o problema econômico tanto no exame da viabilidade dos objetivos educacionais — quando ele precisa verificar a disponibilidade de recursos para a execução do plano — quanto no julgamento da utilidade e valor de tais objetivos para a sociedade inclusiva — quando, entre as demais necessidades e demandas da sociedade e do indivíduo, devem ser incluídas também aquelas de ordem econômica. Também com relação à eficiência, ocorrem, obrigatoriamente, implicações econômicas na execução e avaliação dos programas de ensino-aprendizagem, quer seja considerado seu rendimento, quer se considere sua produtividade.

Esse relacionamento entre os problemas econômicos e as questões relativas ao planejamento do processo ensino-aprendizagem, torna inteiramente válido o estudo dos aspectos econômicos que devem ser considerados na elaboração, execução e avaliação de currículos e pro-

gramas educacionais. Todavia, a escassez de trabalhos teóricos a respeito do assunto parece não permitir, ainda, uma sistematização segura de todos os aspectos e dimensões referentes ao tema. Diante disso, serão sempre benéficas novas análises e estudos que associem as implicações econômicas da educação à avaliação de currículos de modo a contribuir para a realização futura de uma tal sistematização. com o intuito de estimular discussões que levem a análises e estudos relevantes, apresentamos, a seguir, uma série de questões pertencentes ao tema. Estas questões, entretanto, antes de aspectos econômicos da avaliação de currículos, consistem em (alguns) problemas econômicos da educação, que devem, todavia, ser considerados na elaboração, execução e avaliação de currículos e programas educacionais. Desde já, **a principal questão que colocamos é a de como poderá o avaliador educacional contribuir para a solução dos problemas apresentados.**

Na organização da produção, ao promover-se o emprego ótimo dos recursos, deve-se procurar, sempre que possível, o desenvolvimento e aplicação de tecnologias que utilizem em maior proporção o fator produtivo mais abundante (ou menos escasso). Nos países subdesenvolvidos, na grande maioria das vezes, são os recursos humanos e/ou os recursos naturais os fatores que existem em maior abundância, registrando-se grande escassez do fator capital. Transportando a questão para o caso brasileiro e para o campo educacional, cabe refletir até que ponto se mostra vantajosa, em termos econômicos (e sociais) a utilização de métodos e técnicas pedagógicas que supõem emprego intensivo de capital (máquinas e aparelhos audiovisuais etc), quando se sabe da escassez deste fator entre nós e da abundância de mão-de-obra. Para os países altamente desenvolvidos e super-industrializados, que costumam exportar tecnologias ditas "capital-intensivas", estas podem mostrar-se mais econômicas devido à maior disponibilidade de capital. Étremos, entretanto, não seria o caso de se procurar dar qualificação mais adequada à mão-de-obra existente e utilizá-la mais intensamente, contribuindo ao mesmo tempo para a diminuição do desemprego? Outra questão, paralela a esta, refere-se às dimensões da clientela que vai beneficiar-se do uso de determinado método ou conjunto de métodos e técnicas de ensino. Ou seja: nos casos em que há necessidade de se empregar capital físico industrializado (principalmente material didático), até que ponto pode-se proceder a uma padronização dos métodos e tèce-

nicas de ensino-aprendizagem, em regiões que abranjam contingentes relativamente grandes de alunos, de modo a permitir que a produção em massa dos materiais didáticos e outros bens físicos manufaturados permitam desfrutar dos benefícios de uma economia da escola?

Quando se procura a otimização na utilização dos recursos em educação, de modo que eles produzam o máximo, no menor tempo e com o mais baixo custo possível, pode-se correr o risco de se considerar apenas o lado pragmatista da questão, desprezando-se dimensões e valores que não podem ser omitidos. O aspecto econômico, por exemplo, não pode ser concebido como o único componente do desenvolvimento social. Ao lado da melhoria nas condições de vida e da elevação do bem-estar material de toda a população, produto de uma justa distribuição dos frutos do crescimento do produto nacional, o conceito de desenvolvimento social deve incluir também a elevação cultural e o bem-estar espiritual de todos os membros da sociedade. Entretanto, a ideologia "desenvolvimentista" que se registra no país, já há algumas décadas, procura ver o desenvolvimento por uma ótica estreita que "esta voltada para o crescimento em tamanho e força, dissociando-se de um empenho para aperfeiçoamento daquilo justamente que distingue o ser humano — suas qualidades mentais, seu coração, seu espírito (...)" (Cavalcanti, 1977, p. 863). A preocupação fundamental dessa concepção do desenvolvimento é o crescimento da renda por habitante, dissociada de outros valores que a tornem legítima. "Assim entendido, o desenvolvimento não leva necessariamente a que as pessoas se sintam mais felizes e tenham mais alegria de viver. Afinal, gozar uma existência que tudo faz crer ser única, aqui e agora, parece representar finalidade a que aspira a quase totalidade das pessoas". (Cavalcanti, 1977, p. 863). uma visão mais abrangente e mais "humana" do desenvolvimento, certamente levará os educadores a refletir seriamente acerca da advertência formulada por Jorge Nagle à concepção que tem estado presente, nos últimos anos, tanto na literatura educacional quanto na prática escolar brasileira. Tal concepção, que se resume na importância exagerada dada à eficiência do processo educativo, manifesta-se "sob a forma de aplicação de critérios empresariais à escolarização", ao mesmo tempo em que emprega "rótulos científicos a metodologias e práticas de duvidoso valor" e desenvolve uma atmosfera anti-intelectual que procura ressaltar a importância da "educação prática", contrapondo-a à "simples aprendi-

zagem por meio de livros". A preocupação desmedida com a eficiência, que acaba por confundir-se com a excelência do produto educacional, deixa, enfim, transparecer "a orientação ideológica da nova filosofia educacional, em que o tecnocratismo assume, na sua plenitude, o papel de mensageiro dos aspectos mais discutíveis de uma ordem social capitalista" Cf. Nagle, 1975, p. 16-7).

uma das maneiras pelas quais a educação favorece o desenvolvimento econômico é através de sua contribuição na formação de uma estrutura de consumo. Principalmente o ensino elementar, por fornecer ao indivíduo os rudimentos educacionais que lhe possibilitam melhor compreender os veículos de comunicação de massa, contribuir para que as pessoas fiquem mais expostas à propaganda e participem mais intensamente como compradoras num mercado competitivo de oferta de bens e serviços. As pessoas, além disso, "ao terem aumentados seus rendimentos em virtude de melhor capacitação profissional, tendem a consumir mais, ao se verem aptas a atender a novas aspirações e necessidades, advindas de uma elevação em seu padrão cultural e social" (Paro, 1976, p. 67). Este aspecto da contribuição da educação para o desenvolvimento econômico — talvez pelas dificuldades de mensuração de seus efeitos — parece não ter ainda recebido a devida ênfase, quer na literatura econômica, quer na literatura educacional. Por isso, pode mostrar-se proveitosa a reflexão acerca de seu relacionamento com o planejamento do processo ensino-aprendizagem e de suas implicações — não apenas pedagógicas e econômicas mas também filosóficas, políticas e sociais - para a avaliação de programas e currículos educacionais.

Um país que pretenda desenvolver-se econômica e socialmente não pode apresentar uma população que não tenha um mínimo de qualificação educacional. Este mínimo de qualificação deve permitir que os indivíduos exibam habilidades e conhecimentos que lhes capacitem a relacionar-se com outros indivíduos e compreender as informações e comunicações das quais necessitam para tomar decisões, resolver problemas e viver no interior dos diversos grupos sociais a que pertencem. Nos países subdesenvolvidos, onde é grande a parcela da população que não domina os mínimos rudimentos educacionais, torna-se premente a necessidade de se emvidar esforços no sentido da elevação cultural e educacional de um número cada vez maior de pessoas. Diante disso, não deveria

a baixa qualificação educacional registrada no Brasil (o último Censo apontou uma percentagem de cerca de 39% (!) de analfabetos entre as pessoas de cinco e mais anos de idade, ficando por volta de, apenas 17%, aquelas que apresentam mais de quatro anos de escolaridade) ser motivo de preocupação e tomada de posição em favor de uma prioridade da extensão da escolaridade primária para o maior número de brasileiros?

Nas análises acerca da educação como investimento, um dos aspectos mais destacados é aquele que considera a formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. A este respeito, um dos principais problemas refere-se à atribuição de responsabilidades entre as diversas agências formadoras de recursos humanos. A questão consiste, então, em determinar o papel que deve caber, por um lado, ao sistema escolar regular e, por outro, àquele que Eugene Staley chama de "segundo sistema educacional" (Staley, 1973), do qual fazem parte: as empresas, as instituições do tipo SENAI e SENAC, as escolas profissionais livres, os centros de ensino por correspondência, os programas governamentais do tipo PIPMO, os veículos de comunicação de massa, bem como todos os outros agentes que, não estando incluídos no sistema regular de ensino, podem contribuir para a formação do indivíduo. Faz parte dessa problemática da atribuição de papéis às diversas agências formadoras de mão-de-obra a questão da conveniência ou não de, durante o período de escolaridade que antecede o ensino superior, oferecer-se formação profissional específica no sistema escolar regular. O exame deste assunto envolve uma série de pontos que precisam ser considerados. i) Primeiramente, há a dificuldade de se dimensionarem as necessidades do mercado de trabalho. Tal dificuldade resulta, não apenas da precariedade dos sistemas de coleta de dados e informações, existentes nos países subdesenvolvidos, mas também das constantes e bruscas mudanças que se registram nos processos de produção e em todos os setores do sistema econômico e social de uma economia que procura modernizar-se. Estas mudanças acabam por impossibilitar um prognóstico seguro das necessidades ocupacionais mesmo a prazos relativamente curtos, já que novas ocupações e especialidades surgem, enquanto que outras desaparecem, fazendo com que a especialização profissional necessitada hoje já não o seja nos próximos anos. ii) Em segundo lugar, é preciso considerar que, a partir do exame dos requisitos exigidos para o

exercício de funções determinadas no mercado de trabalho, nem sempre é possível determinarem-se os conteúdos que comporão os currículos das habilitações profissionais a serem oferecidas nas escolas. Isto porque os requisitos educacionais para uma determinada função não são os mesmos em todos os contextos em que tal função é considerada, havendo variações de firma para firma e mesmo em departamentos diferentes no interior de uma mesma empresa, registrando-se, via de regra, elevado grau de subjetividade no estabelecimento de tais requisitos. iii) Também não existe uma univocidade entre as habilidades e conhecimentos necessários para o exercício de determinada ocupação e a maneira pela qual tais conhecimentos e habilidades são adquiridos. Desempenhos equivalentes podem ser obtidos a partir de graus diferentes de instrução e de modos diversos de se dosarem os conteúdos de educação geral e específica, de formação teórica e prática, de treinamento na escola e no trabalho etc. (Cf. Cunha 1975a, p. 44). iv) Outro aspecto diz respeito ao grau de incerteza registrado entre os alunos de primeiro e segundo graus. Nas idades mais jovens, quer devido a suas próprias indecisões, quer devido às incertezas do mercado de trabalho, dificilmente o estudante pode optar com segurança pela carreira que pretende seguir. Um ensino excessivamente específico e profissionalizante, nessas idades, pode representar desperdícios dos recursos empregados porque o aluno poderá encaminhar-se para ocupações completamente diversas daquela para a qual foi preparado, v) Também não deve ser esquecido o ambiente mais realista que pode ser oferecido ao aluno pelas empresas e pelas instituições ligadas ao sistema produtivo, quer no contato direto com o trabalho, quer nos centros de treinamento especialmente criados para proporcionar formação profissional em seus aspectos práticos, vi) A delegação de responsabilidades pela formação profissional específica para o sistema produtivo pode contribuir também para a diminuição do custo social de tal formação, já que a educação propiciada no sistema escolar regular é paga com recursos de toda a sociedade; recursos estes que já são escassos e precisam ser distribuídos para setores mais prioritários como o do ensino elementar (geral), vii) Finalmente, deve-se considerar que o treinamento no emprego contribuiu para diminuir os custos tanto sociais quanto privados da formação profissional, já que o aluno, enquanto aprende, está produzindo e sendo remunerado por isso. A partir da consideração de todos esses aspectos, cabe refletir acerca do papel do sistema regular de ensino na formação profissional específica

e perguntar até que ponto não é conveniente a busca, no interior do, assim chamado, "segundo sistema educacional", de outras opções institucionais para tal formação, delegando-se ao sistema escolar regular a incumbência de preparar os alunos para melhor aproveitarem o ensino que será desenvolvido nesse "segundo sistema educacional".

No que diz respeito à qualidade dos recursos humanos, a maior produtividade no interior das unidades produtivas não está ligada apenas à formação profissional específica exibida pelos trabalhadores. De extrema relevância é também a capacidade de resolver problemas, pensar criativamente, reagir positiva e prontamente às mudanças efetivadas com vistas à maior produtividade, bem como de adaptar-se mais facilmente às situações de trabalho e treinamento no emprego. Estas qualidades, que podem ser desenvolvidas através de adequada educação geral proporcionada no sistema escolar regular, não apenas permitem que o indivíduo obtenha desempenhos mais satisfatórios em sua ocupação, mas também contribuem para a maior racionalidade dos procedimentos e relações no interior da empresa, concorrendo para reduzir o nível administrativo em que as decisões são tomadas: "uma mão-de-obra menos qualificada sobrecarrega cada patamar de chefia com preocupações que competem com o tempo exigido para decisões de maiores repercussões sobre a eficiência e crescimento da empresa. Ao contrário, a maior qualificação da mão-de-obra permite à chefia dedicar mais tempo às atividades não-rotineiras e de planejamento". (Castro & Souza, p. 384). Quando, entretanto, atentamos para o grau de instrução da força de trabalho, no Brasil, verificamos ser muito reduzida a proporção das pessoas que possuem escolaridade de primeiro grau, através da qual poderiam essas qualidades ser desenvolvidas. Pela Tabela I, adiante, constatamos que 80% das pessoas que trabalham, no país, não conseguiram alcançar, sequer, o que corresponde atualmente à escolaridade mínima obrigatória, sendo que, dentre elas, 23,2% são analfabetas.

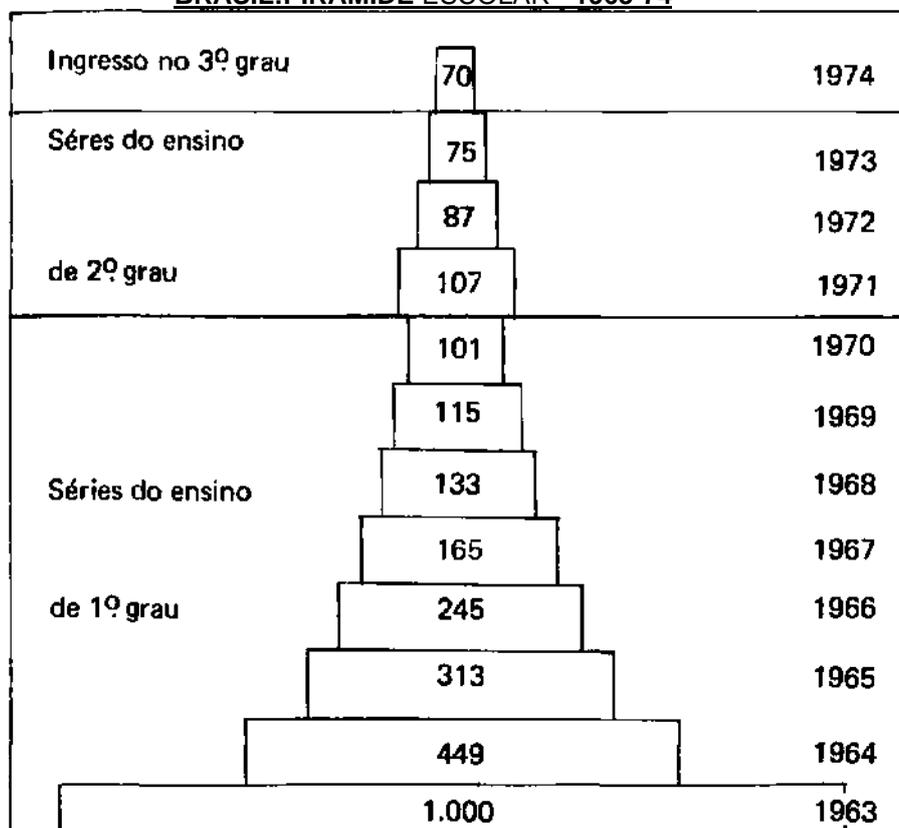
TABELA I BRASIL - GRAU DE INSTRUÇÃO DA

Grau de Instrução	Ativ. Agrics.		Ativ. Não Agrics.		Total		
	Nºs absol.	%	Nºs absol.	%	Nºs absol.	%	% acumulada
Analfabetos	6.089.695	40,4	2.602.447	11,6	8.692.142	23,2	23,2
Elementar	8.564.889	56,9	12.699.868	56,8	21.264.757	56,8	80,0
Médio 1º Grau	347.715	2,3	3.617.530	16,2	3.965.245	10,6	90,6
Médio 2º Grau	45.324	0,3	2.143.293	9,6	2.188.617	5,9	96,5
Superior	14.463	0,1	1.307.697	5,8	1.322.160	3,5	100,0
Sem decl.	4.104	0,0	6.355	0,0	10.459	0,0	100,0
Total	15.066.190	100,0	22.377.190	100,0	37.443.380	100,0	100,0

Fonte: PNAD

Contando com uma força de trabalho com esse padrão de qualificação, dificilmente um país pode esperar um rápido desenvolvimento econômico e social. A situação, no entanto, tenderá a perpetuar-se se o atendimento escolar continuar da maneira que evidencia a pirâmide escolar brasileira, representada na Figura I, a seguir.

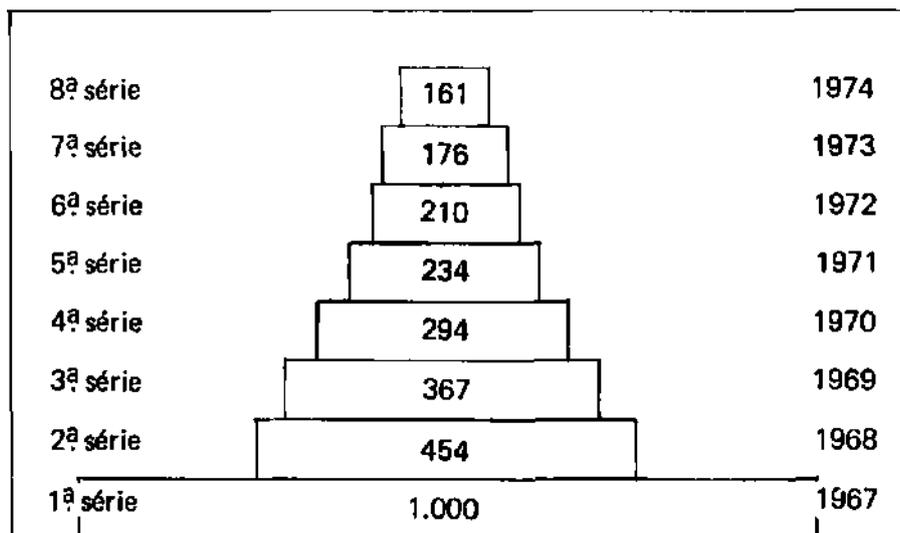
FIGURA I
BRASIL: PIRÂMIDE ESCOLAR - 1963-74



Fonte: SEEC/MEC

A Figura 2, adiante, representa a mais recente pirâmide escolar do ensino de primeiro grau que os dados disponíveis permitem construir. Por uma comparação com a Figura I, podemos perceber que a situação desse grau de ensino não se tem modificado significativamente nos últimos anos, continuando alarmante o precário atendimento que se tem dispensado à população, em termos de educação primária.

**FIGURA 2 BRASIL: PIRAMIDE ESCOLAR
DO ENSINO DE 1º GRAU - 1967-74**



Fontes: 1967–72: SEEC/MEC
1973-74: Anuário Estatístico do Brasil

Diante desses dados, e considerando-se a importância do ensino de primeiro grau para o desenvolvimento econômico e social, não podem os educadores, e em particular os avaliadores educacionais, furtar-se a uma reflexão acerca das decisões que devem ser tomadas em suas esferas de atuação, no sentido da melhoria no atendimento à população com esse grau de escolaridade.

O problema da evasão/reprovação no sistema escolar regular contribui de forma bastante acentuada para impedir que a escolarização mínima obrigatória seja estendida a maiores contingentes de crianças. As Figuras 1 e 2 dão uma idéia da magnitude deste problema, ao apresentarem, para nosso sistema escolar, índices bastante elevados de evasão/repetência, com as maiores incidências registrando-se nas primeiras séries escolares, onde chega a atingir a cerca de 50% a porcentagem daqueles que não conseguem passar da primeira para a segunda série do primeiro grau. Afora as implicações de ordem social, política

e filosófica, este fato supõe também repercussões econômicas em forma de prejuízos para a sociedade. Estes prejuízos se dão, primeiro, porque se desperdiçam os recursos aplicados por não se conseguirem os resultados desejados e, segundo, porque se deixa de usufruir os benefícios econômicos que a melhor qualificação educacional proporcionaria. Em grande parte, a solução desse problema deve ser buscada no interior do próprio sistema educacional, onde existem causas que impedem o bom funcionamento deste e o atendimento satisfatório da clientela. Entre estas causas podem estar: insuficiência de recursos para a educação, má aplicação desses recursos, impropriedade de currículos e programas, inadequação de métodos de ensino, formação inadequada de professores, política salarial etc. Entretanto, como o aluno não vive apenas na escola, é preciso considerar também as causas que se localizam fora do sistema educacional. O meio sócio-cultural e a situação econômica da criança determinam em grande parte não apenas sua capacidade de aprender mas também a possibilidade de permanecer na escola até que a escolarização mínima se efetive. Para a maioria das crianças, a falta de condições físicas, psicológicas e culturais para participar com êxito do processo ensino-aprendizagem, desenvolvido na escola, é resultante das precárias condições de vida em que se encontram e do baixo nível sócio-econômico de suas famílias. Diante disso, cabe indagar até que ponto a questão da evasão/repetência é um problema estritamente educacional e até que ponto não se deve dar maior atenção e importância às medidas de ordem econômica, social e política que precisam ser tomadas em nível de todo o sistema social. Ao mesmo tempo, cabe refletir em que medida transferir ao sistema educacional a responsabilidade exclusiva pela solução de problemas desse tipo não se constituiria em maneira — intencional ou não — de dissimular a realidade (V. Cunha, 1975b).

A educação pode contrubir para a maior produtividade das pessoas, através de melhor qualificação profissional. Entretanto, é preciso atentar para o fato de que a "oferta e demanda de trabalho não dependem da educação, mas da organização do sistema produtivo do país. A educação por si mesma não pode gerar uma mudança na estrutura ocupacional do sistema produtivo". (Cuadernos de Educación, 1975, p. 59). Por outro lado, este sistema produtivo não é homogêneo em termos de emprego de recursos humanos. Quer no setor urbano, quer no setor agrícola, a economia apresenta um segmento moderno ou formal e um seg-

mento tradicional ou informal. O primeiro é constituído por médias e grandes empresas, bem organizadas, que empregam tecnologia altamente desenvolvida e operam com alta escala de produção. O segundo é formado por pequenas empresas, em geral pouco organizadas, empregando tecnologia tradicional e produzindo em escala reduzida. Os tipos de mão-de-obra necessária para cada um destes dois segmentos serão, conseqüentemente, distintos. No entanto, a formação de recursos humanos e os planos de educação formal estão geralmente voltados para as necessidades do segmento moderno da economia, não obstante a grande parcela da força de trabalho que se localiza no segmento tradicional. Seria conveniente refletir, entretanto, acerca dos benefícios que uma política de formação de recursos humanos voltada também para o segmento tradicional poderia provocar, não apenas atendendo às necessidades de mão-de-obra deste segmento, mas também evitando a produção de subempregados (para a qual uma formação profissional voltada apenas para o segmento moderno pode concorrer, já que nem todas as pessoas formadas encontrarão colocação em tal segmento). (Cf. PREALC, 1977).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECKER, Gary S. "Investment in human capital: a theoretical analysis". In: UNESCO. **Readings in the economics of education**. Paris, Unesco, 1968. p. 505-519.
- CASTRO, Claudio de Moura & SOUZA, Alberto de Mello e. **Mão-de-obra industrial no Brasil: mobilidade, treinamento e produtividade**. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1974.
- CAVALCANTI, Clovis. "Na direção de uma nova concepção do desenvolvimento: o projeto Piauí". In: **Ciência e Cultura**, São Paulo, SBPC, 2º (8) :861-870, agos. 1977.
- CUADERNOS DE EDUCACIÓN. "Educación y cambio social". Caracas, Laboratorio Educativo, 1975.
- CUNHA, Luiz Antônio. "Mercado de trabalho e profissionalização no ensino de 2º grau". In: NAGLE, Jorge, org. **Educação brasileira: questões de atualidade**, São Paulo, EDART, 1975a.
- _____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975b.
- GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo. "Avaliação e planejamento educacional: problemas conceituais e metodológicos". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (7) :61-72, jun. 1973.
- NAGLE, Jorge. "A reforma da escola de 1º e 2º graus: soluções e problemas". In: NAGLE, Jorge, org. **Educação brasileira: questões da atualidade**, São Paulo, EDART, 1975, p. 9-24.
- PARO, Vitor Henrique. "Conceito, justificativa e fases do planejamento da educação". In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (18) :63-73, set. 1976.

PREALC-PROGRAMA REGIONAL DEL EMPLEO PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE. "Notas sobre la educación y el empleo: el enfoque de PREALC", In: Vº SEMINARIO DE CENTROS LATINOAMERICANOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: INFORME, Montevideo, 22-25, mar. 1977. Montevideo, Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica, 1977, p. 111—115.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da Educação**, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

STALEY, Eugene. **Planejamento da educação e formação profissional para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro, SENAC—DN, 1973.

CONCLUSÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO

I - AVALIAÇÃO DE PRÉ-PRODUTO

Questões:

1. Liste pelo menos cinco vantagens que você puder encontrar a respeito da avaliação de pré-produto.
2. Sugira outras alternativas para a avaliação na etapa de elaboração de currículo.
3. Analise o quadro 1, critique-o e proponha algumas reformulações para o mesmo.

Respostas:

Grupo 1

1.
 - a) Possibilita, teoricamente, verificar se o programa curricular garante o atingimento das metas definidas na fase de diagnóstico da realidade.
 - b) Aumenta a probabilidade de êxito na fase de implementação.
 - c) Permite identificar a coerência interna do programa.
 - d) Permite a retroalimentação dentro do processo de planejamento.
 - e) Racionalização de recursos humanos, materiais, financeiros.
2. Avaliação feita concomitantemente à elaboração do currículo.

3.

a) Acrescentar como **indicadores**:

- aceitação por parte do professor;
- avaliação.

b) Acrescentar como itens, em relação:

—**á reformulação de objetivos**:

- estão de acordo com o diagnóstico realizado?
- são mensuráveis?
- estão adequados ao nível dos alunos aos quais se destinam?

—**á especificação do conteúdo**:

- estimula a pesquisa e criatividade;
- permite a realização de experiências práticas.

c) Onde se lê formulação das tarefas de aprendizagem, sugerimos formulação de estratégias.

Grupo 2

1.

a) Possibilita um caráter científico ao programa.

b) Aumentar o grau de confiabilidade de que o produzido vai resultar nos efeitos desejados.

c) Racionamento de tempo e dinheiro.

d) Previne danos, reduzindo as possibilidades de prejudicar o aluno.

e) O próprio consumidor (aluno) opina sobre o **programa por ele vivenciado**.

2.
(Nao foi respondida).

3.
Reformulação nao há, mas sugerimos que o quadro seja enriquecido nos seguintes aspectos:

- Como foi feita a diagnose? Continua válida?
- As decisões tomadas foram as mais corretas?
- Questionar a relevância sócio-econômica dos objetivos gerais levantados.
- Em que bases foi feito o processo de elaboração? Foi baseado em observação?

Grupo 3

1.
 - a) Medida de uma correção preventiva, dando maior segurança, menos risco de falhas, evitando prejuízos posteriores aos alunos, que serão testados na implementação.
 - b) Oferece subsídios para verificar se a coerência entre as decisões do programa curricular — objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação, recursos — foi garantida.
 - c) Serve para criação de um universo de linguagem e verificar a comunicação dos materiais.
 - d) Permite determinar a forma de integração desejável entre as diferentes equipes de especialistas do projeto de avaliação.
 - e) Permite verificar a abrangência e o grau de complexidade do trabalho a ser realizado.
2.

Outras alternativas seriam a utilização de outro grupo de professores e supervisores para analisarem e sugerirem modificação nas propostas elaboradas por um determinado grupo de professores.

- 3.
- Faltam indicadores quanto à:
- avaliação da aprendizagem;
 - ausência de critérios (senso de medida); favorece a subjetividade, invalidando a avaliação do pré-produto.

II - AVALIAÇÃO DE PROCESSO

Questões:

1. Cite algumas dificuldades que podem ser encontradas durante a avaliação do processo.
2. Apresentem um problema que vocês têm enfrentado, na realidade educacional, em relação à avaliação do processo — conforme foi considerada no documento; discutam, em grupo, as possibilidades e limitações da utilização do enfoque iluminativo para solucioná-lo. Apresentem um relato das conclusões do **grupo**.

Respostas:

Grupo 1

1.
 - a) Falta de tradição em pesquisa e imprecisão do que seja avaliação do programa curricular.
 - b) Visão compartimentalizada em relação ao processo de planejamento curricular como um todo.
 - c) Resistência à inovação, a qual se acentua na falta de envolvimento dos usuários (professor-aluno-comunidade).
 - d) Exige análise mais profunda dos resultados do programa curricular e sua avaliação.

e) Exige definição de critérios, padrões de aceitação e instrumentos de avaliação.

f) Falta de continuidade no desenvolvimento dos projetos ou atividades (pessoal técnico em nível central, regional, local).

2.

Os componentes do grupo, representantes dos estados de Goiás, Piauí, Bahia, Amazonas, Maranhão, Pará, Rio de Janeiro, Distrito Federal e do DEM/MEC, relataram as respectivas experiências de avaliação de processo e verificou-se, em todos os relatos, a existência de problemas comuns. A partir desses problemas é que o grupo organizou sua resposta à questão acima, sintetizada no que se segue:

1) Problema:

a) Resistência ao novo: considerado o fundamental. Agravado na situação de **avaliação do processo**, já que, as inquietações que essa traz aos professores e à equipe escolar, somam-se as inovações que um currículo estaria propondo.

b) Relação Professor/Técnico: O professor, em geral, vê no técnico alguém que, livre do trabalho árduo da sala de aula, só lhe traz aumento de obrigações e tarefas, o que dificulta o entrosamento entre a equipe da secretaria e as das escolas.

c) Preparação do avaliador: função que exige certos requisitos, tanto em termos profissionais como humanos, o professor julga o avaliador como fiscal de seu trabalho. Este tem que estar preparado para convencer o colega que está **junto** dele, trabalhando **com** ele, participando e colaborando, nunca se pondo como juiz.

d) Dificuldade de construção de instrumentos: decorrente da complexidade da situação a ser avaliada.



2) Limitações:

Essas, em geral, se identificam com os problemas, já que não estão no método, propriamente, mas refletem-se nele, a partir da realidade detectada no item anterior. Como principais limitações, o Grupo selecionou as seguintes:

- a) **Deficiência da preparação de pessoal:** já que tanto avaliadores quanto avaliados não foram formados com a necessária isenção para ouvir e fazer críticas ao trabalho, próprio ou alheio. A deficiência numérica de pessoal qualificado também é fator de limitação para o método proposto.
- b) **Falta de cursos nas Faculdades de Educação com o enfoque específico em avaliação:** o que resulta na dificuldade acima.
- c) **Limitação do método a casos:** o que dificulta a formulação de uma teoria que independa de circunstâncias locais e individuais.

3) Possibilidades:

Dentro do quadro exposto, o método oferece, segundo o Grupo, as principais possibilidades de favorecimento do processo educacional:

- a) A proximidade e frequência do contato do professor com o avaliador pode mudar o tipo de relacionamento que geralmente é difícil. O professor e toda a equipe da escola passarão a reconhecer no avaliador, no técnico, alguém que deseja trabalhar **com** ele (professor) e com a equipe da escola.
- b) Ainda a frequência do contato possibilita coleta de maior número de dados e indicadores, apesar da complexidade da realidade — objeto da avaliação. Além de maior número, esses dados serão selecionados, segundo o peso de significação no contexto, para então serem interpretados, sempre em função da melhoria qualitativa do processo. Tais possibili-

dades são fornecidas pela visão do dia-a-dia da escola, o que o método preconiza para o avaliador no exercício de sua função.

- c) Desburocratização. O grupo vê no método a valorização do contato pessoal entre avaliadores e avaliados. A troca infundável de ofícios, circulares, questionários, pode ser substituída por aproximação de pessoa a pessoa, o que, sem dúvida, será de benefício para todos. O professor deverá ter consciência de que ele também está oferecendo apoio ao trabalho do avaliador e sentirá, nas entrevistas e nos contatos, mesmo indiretos, a valorização do seu trabalho.
- d) O aluno, dentro do método proposto, igualmente se enriquece, em termos de sociabilidade e atração crítica. Habitua-se a ter outras presenças em sala, que não apenas a do professor e dos colegas. Desembaraça-se no diálogo diversificado. Aprende a criticar com respeito e ouvir as críticas com serenidade.
- e) Se, dentro do quadro da realidade presente, vemos as possibilidades acima, achamos que, a longo prazo, a solução para uma avaliação de processo se realizar plenamente estará na **FORMAÇÃO DE PROFESSORES**. Estes, nos cursos normais e de graduação, têm que ser formados com mentalidade de pesquisadores, aptos a ouvir críticas e fazer críticas ao trabalho, tanto próprio como do outro.
- f) Finalmente, o Grupo vê no método amplas possibilidades de enriquecimento do currículo, não só corrigindo falhas e desvios, isto é, possibilitando as correções, como permitindo que sejam absorvidos efeitos e dados positivos que não teriam sido previstos.

Grupo 2

1.
(Não foi respondida).

2.

Problema

O conteúdo de Língua Portuguesa na proposta curricular do Estado X facilita o desenvolvimento de habilidades de redação criativa.

O que será avaliado? O conteúdo de Língua Portuguesa. **Por** que será **avaliado**? Para verificar o grau de influência do conteúdo de Língua Portuguesa na capacidade de redação dos alunos.

Quem vai avaliar? Professores, Supervisores e outros. **Como será avaliado?** Pela análise de tarefas realizadas pelos alunos, tendo por base padrões pré-estabelecidos. **Onde será avaliado?** No desenvolvimento das atividades curriculares.

Ações:

- 1) Sensibilização de todo o pessoal envolvido no processo de avaliação, incluindo professores e alunos.
- 2) Participação dos resultados da avaliação aos professores e alunos.

III -AVALIAÇÃO DE PRODUTO

Questões:

1. Cite alguns problemas comuns à avaliação de produto. Ofereça algumas soluções a esses problemas.
2. Discutam e apresentem sugestões a respeito do controle de qualidade e acompanhamento de um programa em nível de sistema, procurando responder às seguintes questões:

- a) Quem exercerá esse controle?
- b) De que forma esse controle deve ser feito?

Respostas:

Problemas:

- a) Inexistência e/ou imprecisão do diagnóstico sócio-econômico, educacional e cultural da realidade.
- b) Objetivos irrealis e mal formulados (imprecisos, com falta de critérios e padrões).
- c) Inexistência de uma atitude científica em avaliação.
- d) Falta de comprometimento do sistema administrativo com relação à avaliação.
- e) Deficiência de recursos humanos, especialmente no que se refere à elaboração de instrumentos válidos e fidedignos, bem como análise e interpretação dos dados.
- f) Dificuldades em avaliar em termos de eficácia (egressos).

Soluções:

- a) Atualizar os diagnósticos.
- b) Auxílio do avaliador ao planejador na redefinição de objetivos.
- c) Sensibilizar o decisor quanto à importância da avaliação do produto e do sistema em geral.
- d) Treinar e/ou formar os recursos **humanos** em nível central, regional e de unidade escolar sobre avaliação.

e) Conhecimento de experiências vivenciadas em avaliação de produto.

2.

(Nao foi respondida).

Grupo 2

1.

(Nao foi respondida)

2.

a) Em termos ideais, todo o pessoal envolvido no sistema, variando nos diversos níveis e considerando fluxo e poder de decisão:

- equipe central de supervisão;
- equipe de orientação educacional;
- equipe de currículo;
- equipe de supervisão escolar;
- equipe de professores;
- equipe de alunos;
- a longo prazo, a própria sociedade, através de pressões feitas ao sistema.

b) Esse controle deve ser feito por meio de uma sistemática de informação, que estabeleça um circuito SEC-ESCOLA, de modo a dinamizar e retroalimentar o processo, realizando periodicamente avaliação de produto, através de estratégias como análise de rendimento, entrevistas, reuniões etc.

IV - ASPECTOS ECONÔMICOS DA AVALIAÇÃO

Os problemas e questões que se seguem referem-se ao próprio texto sobre os aspectos econômicos da avaliação. Cada Grupo de Trabalho desenvolveu apenas uma parte dos problemas e questões levantadas por esse texto.

Grupo 1 :

Problema:

Até que ponto a questão da evasão/reprovação é um problema estritamente educacional e até que ponto não se deve dar importância às medidas de ordem econômica, social e política que precisam ser tomadas em nível de todo o sistema social?

Resposta:

Apesar dos problemas de ordem estritamente educacional, como a impropriedade de currículos e programas, formação inadequada de professores, inadequação de métodos de ensino, política salarial etc, exercerem uma certa influência no problema da evasão/reprovação, não se constituem sua causa primeira.

Considerando a situação de desnutrição, saúde, moradia etc, constatada numa grande maioria de estudantes brasileiros, é de se esperar que o problema da evasão/reprovação seja realmente um fato, necessitando pois de serem resolvidos em primeiro lugar os problemas de ordem econômica, social e política.

Um dos problemas a considerar, entretanto, é que grande parte de educadores não está consciente dessa realidade o que os leva a identificar causas para o problema evasão/reprovação que não são as verdadeiras ou pelo menos as mais importantes.

Diante da opinião apresentada, levanta-se o questionamento principal: Se os educadores de fato se conscientizarem dessa realidade, **o que poderão fazer** considerando o seu nível de decisão?

Aspectos Econômicos da Avaliação de Currículos

Paralelo entre:

Países subdesenvolvidos:

Países desenvolvidos:

a) Recursos humanos abundantes, a) Escassez de recursos humanos

- b) Escassez do fator capital b) Utilização abundante de métodos e técnicas pedagógicas que supõem emprego intensivo de capital (máquinas, aparelhos audiovisuais etc).
- c) Tecnologia importada. c) Exporta tecnologia.
- d) Mais desemprego e subemprego, d) Menos desemprego.

Pergunta-se: Até que ponto deve ser desejada uma padronização dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem com vistas a atingir largo contingente de alunos, de maneira a que uma produção de materiais didáticos em massa permita que se usufrua dos benefícios de uma economia de escala?

Grupo 2:

Questão 2

- Refere-se ao antigo paradoxo entre humanismo x tecnologia (pragmatismo).
- Reflete ainda o que a psicologia tem demonstrado, que a aprendizagem de habilidades mais gerais facilita (quando requisitada) a aprendizagem das mais específicas).

Questão 4:

- Contemplada em lei: suprimimento e suplencia.
- Captação de recursos, visando à qualificação para o trabalho através de outras agências.
- Garantir um sistema de operacionalização de uma política de qualificação para o trabalho através do sistema não formal.

Grupo 3:

Problema 3: Consumo

- A educação deve instrumentalizar o indivíduo para ser um consumidor crítico.
- A educação não vem atuando no sentido de haver um maior controle da propaganda (sistema de valores deturpado pelas influências externas).
- A escola age de modo limitado sobre o educando (nº de horas que passa na escola), podendo perder seus objetivos face às influências da família, da sociedade etc.

Como a Educação poderia corrigir essas discrepâncias?

- Atuando de maneira a formar no indivíduo novas estruturas mentais de modo que ele seja capaz de compreender e provocar mudanças sociais através de:
 - maior relacionamento escola x família.
 - maior relacionamento escola x outras instituições da comunidade.

Problema 6:

- O ensino de 2º grau deve proporcionar uma Educação Geral sólida como melhor preparação para a vida.
- O ensino profissionalizante deve proporcionar ao aluno um bom embasamento, com capacidade de pensar criativamente e adaptar-se às novas situações que por certo surgirão.
- Soluções para o problema da pirâmide escolar quanto ao ensino de 1º grau:
 - a) melhoria do contexto sócio-econômico e cultural dos indivíduos que recebem a educação;

- b) atuação adequada da escola (currículo, envolvendo programação, avaliação, diagnósticos, determinadas ênfases e desempenho do professor).

Grupo 4:

1) A realidade que vemos:

- Lei 5.692/71 : objetivos
- diminuir pressão sobre a Universidade;
 - fornecer pessoal técnico para servir ao processo de industrialização (grandes empresas).

Impôs ao sistema educacional encargos que o mesmo não poderia e não pode assumir na prática (faltam recursos).

Resultados: Não foram atingidos os objetivos: o 2º grau não está profissionalizando, nem fornecendo uma educação geral adequada.

2) Algumas definições dentro do próprio sistema:

- dificuldade de reavaliar diagnósticos e mantê-los atualizados (flexibilidade de atender às necessidades do sistema social em rápida mudança);
- deficiência de "sondagem de aptidões": não atende também às necessidades dos alunos (um sério problema ao se considerar a fase em que o aluno se encontra).



Composiçao e Impressão

SAN - ARTES GRÁFICAS LTDA.

CLS-414 - Bl. C - Lys. 09/15 - Brasília - DF

Fone: 243-0256 - 243-2000

1 1 1

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)