

QUALIDADE DE ENSINO, AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO E ACESSO À UNIVERSIDADE

Adolpho Ribeiro Netto*

A pesquisa educacional realizada nesta última década trouxe valiosa contribuição para o melhor conhecimento de alguns fatores que diretamente influenciam o aprendizado na escola ou fora dela.

A aplicação desses conhecimentos pode contribuir decisivamente para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, do rendimento escolar da quase totalidade dos estudantes, fato já demonstrado em países mais desenvolvidos.

Não nos propomos, aqui, a discorrer sobre essas pesquisas, mas, apenas, a valer-nos do conhecimento que elas trouxeram para discutir, exemplificativamente, alguns aspectos do processo ensino/aprendizado e o papel que a avaliação do rendimento escolar nele desempenha.

Quando um grupo de alunos vai iniciar um determinado curso, o aprendizado de uma certa matéria ou mesmo de um dado ponto do seu programa, cada estudante se apresenta com o que se denomina comportamento de entrada, nele considerados os componentes cognitivo e afetivo.

Embora o tempo arbitrado para proporcionar certa soma de conhecimentos seja elemento importante no processo ensino/aprendizado, há que fazer-se uma distinção entre tempo alocado e tempo durante o qual o aluno está verdadeiramente empenhado em aprender: atento, trabalhando ou de algum modo respondendo de maneira relevante ao estímulo da instrução ou ao material instrucional.

Se dois estudantes estão na mesma sala, um deles empenhado em aprender durante 90% do tempo e outro atento apenas durante 20% da aula, ao término desta, existirão entre eles importantes diferenças quantitativas e qualitativas. Este tempo está — demonstram as pesquisas — estreitamente relacionado com o nível do aprendizado e com os índices de interesse e atitude do estudante para com o aprendizado (comportamento de saída).

Por sua vez, o percentual do tempo efetivamente dedicado pelo estudante ao aprendizado é largamente dependente da qualidade da instrução proporcionada e do grau em que os estu-

* Diretor Presidente da Fundação Carlos Chagas

dantes dominam os pré-requisitos cognitivos para cada nova etapa de aprendizado. Colocado de outra forma, os alunos não participam ativamente no processo de aprendizado se o ensino é pobre e/ou se eles são incapazes de entender o que está sendo ensinado e o que deles se espera.

De fato, existem conhecimentos e habilidades que o aluno deve dominar previamente para que possa aprender determinado conteúdo programático. O atendimento desses pré-requisitos apresenta alta correlação com o aprendizado que se segue (valores superiores a 0,70), ou seja, as características cognitivas de entrada têm alta relação com o rendimento escolar e exercem um efeito causal sobre o aprendizado posterior. Isto é especialmente evidente quando o ensino envolve tarefas seqüenciais onde o conveniente aprendizado da primeira é indispensável ao entendimento da segunda, e assim sucessivamente.

A possibilidade de intervenção sobre as características cognitivas de entrada pode trazer importante contribuição para os resultados da educação.

Estamos convencidos de que a evasão escolar e a repetência verificadas, de forma tão contundente, nas 1^{as} séries do 1^o grau em nosso país, decorrem principalmente da inadequação dos conteúdos programáticos e metodologias de ensino — estabelecidos por gente da classe média para gente da classe média — relativamente aos comportamentos de entrada dos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. O fortalecimento da pré-escola é, previsivelmente, mecanismo valioso para propiciar aos menos favorecidos os pré-requisitos indispensáveis ao aprendizado que se segue.

Já de longa data, têm sido desenvolvidas pesquisas procurando estudar relações entre características do professor e aprendizado do aluno. Numerosas variáveis têm sido investigadas: idade, treinamento, experiência, personalidade, atitudes etc. De modo geral, as correlações encontradas são inferiores a 0,20, indicando que as características estudadas têm pouco a ver com o aprendizado do estudante. Mais recentemente, as pesquisas têm se voltado para as características do ensino e estas têm revelado relação causal direta com o aprendizado do aluno na sala de aula.

A qualidade da explanação do professor e do material instrucional, o grau de participação ativa do estudante no processo ensino/aprendizado, a freqüência e a natureza do reforço que é proporcionado ao estudante são algumas das variáveis relevantes.

A avaliação do aprendizado é parte integrante do ensino de boa qualidade, ou seja, daquele capaz de proporcionar um elevado grau de rendimento escolar para a maioria dos alunos.

Refiro-me, neste caso, à chamada avaliação formativa, usualmente praticada, nos países que a utilizam, com o auxílio de testes objetivos com finalidades de realimentação e correção do processo ensino/aprendizado, à medida que ele se desenvolve. Os testes formativos vão indicando ao estudante o que ele já aprendeu e o que ele ainda precisa aprender.

As deficiências diagnosticadas podem, desta forma, ser sanadas de imediato, assegurando ao estudante o domínio dos pré-requisitos cognitivos necessários para continuar aprendendo. Estimulam-se assim, o interesse do aluno pelo estudo e sua confiança quanto à própria habilidade de aprender.

Em nosso sistema educacional, a avaliação é feita, geralmente, ao final de um dado programa de ensino e, mesmo quando empregada mais de uma vez, seu objetivo é medir o que o aluno conseguiu somar em termos de conhecimentos. Por isso, este tipo de avaliação é conhecido como avaliação somativa e utilizada, principalmente, para saber se os padrões mínimos de conhecimento, arbitrados pelo professor, foram alcançados e, adicionalmente, ordenar os alunos segundo o grau de aproveitamento. O que o aluno aprendeu, aprendeu; o que deixou de aprender é acumulado ao longo do desenvolvimento do programa de ensino, com todos os prejuízos daí decorrentes.

A avaliação está, portanto, completamente divorciada do processo ensino/aprendizado; ela pretende apenas aquilatar o que o aluno conseguiu aprender, às vezes apesar do professor, ao final de um dado programa de ensino, quando não mais existe oportunidade para se corrigirem as deficiências do aprendizado.

Isto posto, pergunto: considerada essa total dissociação entre ensino/aprendizado de um lado e avaliação de outro, o que justifica pensar-se que o emprego deste ou daquele instrumen-

to de medida (testes objetivos, questões de resposta aberta, dissertações, etc.), por ocasião do concurso vestibular, pode exercer qualquer influência sobre a qualidade do ensino de 1º e 2º graus?

Acrescente-se, ainda, que mesmo admitida, para fins de argumentação, a possibilidade de algum tipo de influência, esta estaria limitada ao percentual extremamente reduzido de alunos (cerca de 10%) que, tendo ingressado no sistema de ensino fundamental, logra obter o certificado de conclusão do 2º grau e se apresenta como candidato ao ensino superior. A maioria dos estudantes do ensino fundamental e seus respectivos professores não estão preocupados com a estrutura do concurso vestibular ou com os instrumentos nele empregados. Quando muito, esta preocupação começa a manifestar-se na penúltima série do 2º grau, oportunidade em que é quase impossível corrigir as deficiências até ali acumuladas.

Então, o que pode explicar que se continue a insistir em tentar, usar o concurso vestibular como instrumento mágico por meio do qual se podem, de forma coercitiva, sanar as deficiências dos níveis de ensino que lhe precedem?

De um lado, isto parece revelar falta de cuidado para identificar os verdadeiros componentes do complexo etiológico dos males do sistema de ensino ou de disposição para enfrentar a causalidade dos problemas; ou, então, revelar carência do componente arsenal terapêutico representado por recursos financeiros, materiais e humanos.

De outra parte, tem-se a impressão de que a incapacidade de intervir no ensino fundamental e melhorá-lo em sua intimidade gera a necessidade de demonstrar publicamente a preocupação que com ele se tem, mas, de forma ilusória, por meio da introdução, a cada ano, de alterações no concurso vestibular que, pretensamente, contribuam para a melhoria da qualidade do ensino de 1º e 2º graus.

O concurso vestibular é uma avaliação somativa dos egressos do 2º grau, cujos resultados são utilizados para distribuir os candidatos ao ensino superior pelas vagas oferecidas. Procurar usá-lo como instrumento capaz de melhorar a qualidade do ensino fundamental faz-me lembrar de analogia que já empreguei: seria o mesmo que pretender intervir sobre as causas da subnutrição através da alteração de critérios de julgamento de concursos de robustez infantil.

Esta associação artificial de causa e efeito que se pretende atribuir à relação entre concurso vestibular e qualidade do ensino, conferindo, erroneamente, ao vestibular papel normativo e orientador do sistema educacional, redundando em prejuízos para ambos. De fato, muitas das alterações introduzidas no concurso vestibular em anos recentes têm prejudicado a racionalidade do processo de seleção.

De outra parte, sendo mais fácil modificar o concurso vestibular do que introduzir alterações no sistema de ensino, é usualmente, aquele o caminho escolhido.

À guisa de ilustração, podemos lembrar que, em janeiro de 1976, o MEC constituiu Grupo de Trabalho para oferecer sugestões para o aperfeiçoamento do ensino de Português nos níveis de 1º e 2º graus. A quase totalidade das 22 sugestões apresentadas pelo mencionado grupo refere-se a medidas para o aperfeiçoamento do ensino da língua portuguesa; apenas uma delas recomendava a inclusão de prova de redação nos concursos vestibulares. Seria lógico esperar-se que o primeiro passo fosse representado pela implantação das medidas voltadas para o aperfeiçoamento do ensino e, posteriormente, se assim indicassem estudos fundamentados, introduzir a redação no vestibular. Infelizmente, o que se viu foi a inversão da ordenação lógica, a pronta introdução compulsória de prova ou questão de redação nos concursos vestibulares. E, até agora, não há evidências de que as demais sugestões atinentes à melhoria da qualidade do ensino estejam sendo postas em prática de maneira eficiente.

Então, a impressão que se tem é de que a escolha ilusória do caminho mais fácil, ou supostamente mais curto, acaba por inibir ou postergar a adoção de medidas que, atuando diretamente no sistema de ensino, possam de fato aperfeiçoá-lo.

Assim, quer me parecer que, passados os anos e nenhum milagre acontecendo por consequência de alterações sucessivamente introduzidas no vestibular, ao contrário, agravando-se e multiplicando-se os problemas da educação no país, chegou a hora de dar ao vestibular sua verdadeira dimensão, ou seja, a de mero instrumento que se emprega para distribuir os candidatos

pelas vagas oferecidas no ensino superior, procurando, naturalmente, aperfeiçoá-lo, tanto quanto possível, do ponto de vista técnico, operacional e de justiça. É chegada a hora, também, de atuar diretamente sobre o sistema escolar, objetivando a autêntica melhoria da qualidade de ensino nascida da intimidade do sistema com estratégias bem estudadas e definidas e postas em prática com caráter orgânico e sistemático.

Quanto a este último ponto, cabe acentuar a importância da participação das instituições de ensino superior que, supostamente, deveriam atuar na vanguarda do trabalho de inovação curricular e metodológica para todos os níveis do sistema de ensino, bem como desempenhar sua primordial função de formadoras dos recursos humanos adequados à melhoria da qualidade da nossa escola.