



Bernadete Angelina Gatti

Fundação Carlos Chagas

Resumo

O artigo procura trazer em traços gerais os contextos em que avaliações externas de desempenho escolar assentaram suas bases no Brasil. Levanta a questão da quase ausência na área da educação de formação no campo de conhecimento da avaliação educacional, o que dificulta debates mais aprofundados. Apresenta os primórdios de pesquisas avaliativas e os modelos sucessivos de avaliação de redes de ensino que foram adotados no país, levantando, ao final, problemas e limites dessas avaliações tal como implementadas no contexto de políticas educacionais. Conclui que se poderia pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições educacionais efetivas, diversificando os modelos adotados, especialmente em estados e municípios.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Avaliação de desempenho escolar; SAEB; Teoria da Resposta ao Item; Políticas educacionais.

EVALUATION: CONTEXT, HISTORY AND PERSPECTIVES

Abstract

The article seeks to bring broadly the contexts in which external evaluations of school performance established their bases in Brazil. Raises the questions about almost absence, in the education area, of training in the field of knowledge of education evaluation, which makes difficult further discussion about it. Presents the beginnings of evaluative research and successive evaluation models of schools systems that have been adopted in the country, rising, at the end, problems and limitations of these assessments as implemented in the context of educational policies. Concludes that would be possible to think less of comparisons and thinking more about effective educational contribution, diversifying the adopted models, especially in states and municipalities.

Keywords: Educational Evaluation; Evaluation of School Performance; SAEB; Item Response Theory; Educational Policies.

A avaliação de desempenho escolar, vinculada a programas de avaliação externa de redes escolares, como programa de governos, é relativamente recente no Brasil – não chega aos trinta anos. Embora ensaios desse tipo de avaliação possam ser encontrados em vários momentos de nossa história educacional, eles se caracterizaram mais como pesquisa do que como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto.

Assim é que, as questões ligadas à avaliação educacional relativa a desempenhos de sistemas educacionais adentram um tanto tardiamente nas discussões no campo da educação, sofrendo aqui, em sua valorização e desenvolvimento como campo teórico, dos efeitos relativos à quase ausência de formação nos cursos de educação de profissionais especializados. Esta formação vem se dando por outros caminhos. Campo sujeito ainda a fortes críticas ideológicas, conta com massa crítica intelectual relativamente pequena, grande parte composta por profissionais oriundos de outras áreas que não propriamente a da educação.

Quando da introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares nos anos mil novecentos e noventa, a ausência de iniciação a essa formação nessa área específica, no Brasil, implicou em preparação especial de funcionários nos diferentes níveis de administração do sistema escolar brasileiro, com apoio dos poucos especialistas existentes, e na formação de pessoal universitário no exterior. Alguns grupos de pesquisadores em avaliação educacional foram, então, se constituindo em universidades e centros de pesquisa. Com os estímulos de formação no exterior, pelas políticas nacionais de capacitação de pessoal, veio aumentando seu número aos poucos. Porém, continuamos a não contar com essa formação, de modo específico, nos cursos da área de educação, a não ser em um ou dois casos de programas de pós-graduação.

1. Um pouco de história

Conforme aponta Gatti (2013) podemos demarcar os anos mil novecentos e sessenta como o período em que surge mais fortemente a preocupação específica com processos avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantida. Porém, essa preocupação era dirigida exclusivamente aos processos seletivos para ingresso no ensino superior, em momento em que a disputa por vagas nesse nível de ensino acirrou-se, à medida que maiores contingentes de alunos chegavam a terminar o ensino médio. A preocupação com a avaliação de desempenho escolar não estava voltada ao sistema escolar como um todo, mas apenas em relação àqueles que poderiam ou não adentrar em curso de nível universitário. De qualquer forma, foi nesse movimento que alguns profissionais começaram a receber formação mais aprofundada na área de avaliação de rendimento escolar, vinculada à teoria da medida e aos conhecimentos sobre elaboração de testes objetivos, sua validade e fidedignidade. A preocupação com os desempenhos escolares de alunos dos vários níveis da educação básica só vai despontar ao final dos anos oitenta e, principalmente, a partir da metade da década de noventa e nos anos dois mil, justamente quando em âmbito internacional a valorização desses processos é posta como parte imprescindível de políticas educacionais, no contexto da globalização (em seus vários sentidos, seja econômico, seja cultural, seja societário).

2. Primórdios de pesquisas avaliativas e a formação de avaliadores no Brasil

A avaliação de desempenho escolar é campo complexo de conhecimento, com debates teóricos de peso, havendo uma produção investigativa vasta sobre a questão nos países da Europa, nos Estados Unidos e Canadá, e em alguns países asiáticos. A experiência e os

estudos nesse campo são centenários. No Brasil engatinhamos nessa questão e a massa crítica de estudiosos e de pesquisa é pequena ainda.

Duas perspectivas de trabalho contribuíram para a formação de uma base de conhecimentos em avaliação educacional no Brasil: de um lado algumas pesquisas avaliativas pioneiras sobre desempenho escolar de alunos, de outro, a emergência de trabalhos de avaliação sobre políticas e programas educacionais.

2.1. Pesquisas avaliativas

Rastreando no tempo, encontramos algumas iniciativas que permitiram fundar raízes para a pesquisa avaliativa relacionada ao desempenho escolar na educação básica, entre nós, propiciando uma base de formação nesse campo. Uma delas foi desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, quando ali se criou, em 1966, o CETPP, Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, onde testes educacionais passam a ser desenvolvidos e estudados, e, pessoal especializado é preparado para esse campo da avaliação. Nesse período, a equipe do CETPP elaborou um conjunto de provas objetivas para as últimas séries do ensino médio, nas áreas de Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais. Realizou-se, então, pesquisa com conjuntos de alunos do ensino médio, a qual incluía um questionário sobre características socioeconômicas desses alunos e suas aspirações. Esta pode ser considerada a primeira iniciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação da aquisição de conhecimentos e sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outras. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda, cursos sobre elaboração de provas objetivas, com especialistas estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados à avaliação educacional. Em meados dos anos 1970 desenvolveu-se, pela iniciativa do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana), um

estudo avaliativo de porte, no Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar, obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas. Aos alunos foi aplicado questionário para levantamento de dados sobre situação socioeconômica, atitudes com relação ao processo escolar e aspirações, e, um exame de compreensão de leitura e de ciências. Foram coletados dados de diretores, professores e escolas. Pinheiro (1981) relata outro estudo realizado, nesse mesmo período, com a finalidade de chegar a um instrumento de medida que permitisse verificar a situação do desempenho dos alunos nas 1^{as} séries do ensino fundamental. Amostras foram utilizadas para testar o instrumento, em duas formas paralelas, com crianças de todas as regiões geográficas do país, abrangendo Leitura, Escrita e Matemática. Este projeto derivou da experiência com pequenos estudos no então estado da Guanabara (hoje cidade do Rio de Janeiro), e, outros feitos em convênio com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais/INEP/Ministério da Educação, desde a década de 1960. Com esses estudos, mais as experiências de seleção para os vestibulares de algumas universidades públicas, veio se formando um pequeno grupo de profissionais com conhecimento relacionado às questões de avaliação de conhecimento em grandes grupos de estudantes, em vários níveis da educação básica.

No início dos anos oitenta o município de São Paulo preocupou-se com a questão do desempenho de sua rede de ensino e com os fatores que poderiam estar interferindo nesse desempenho, tendo realizado o primeiro estudo avaliativo de uma rede de ensino diretamente ligada ao seu órgão gestor. Iniciativa pioneira, nesse sentido, a avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, com o objetivo de verificação do nível de escolaridade dos alunos da Rede Municipal de Ensino, abrangendo, além das séries iniciais do ensino fundamental, também o terceiro estágio da educação infantil. Foram avaliadas todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1^a, 3^a, 5^a, 7^a

séries do ensino fundamental e, os alunos do primeiro ano do ensino médio. As provas abrangeram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Foi construída uma bateria de testes específicos, baseada no currículo escolar definido pela Secretaria Municipal de Educação para suas escolas, à época. A ideia era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extraescolares. Porém, tendo havido mudança de administração em 1982, o estudo ficou com seus resultados sem utilização, uma vez que os novos dirigentes não se interessaram em utilizar os resultados obtidos e levar adiante o processo iniciado dois anos antes.

O interesse por avaliação em modelos mais robustos e a formação de pesquisadores avaliadores foi plantada. Mas, não se observa, até a chegada dos anos finais da década de oitenta, preocupação de administrações públicas nacionais ou regionais com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino básico. Em nível nacional essa preocupação começa a despontar timidamente a partir de 1987/88, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação efetiva de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1993.

2.2. Avaliação de políticas e programas educacionais

Em outra vertente de estudos, na perspectiva mais ampla de avaliação de políticas e programas educacionais emergiram no final dos anos setenta e inícios dos oitenta estudos de amplo espectro, que incorporaram, como contexto de fundo e de suas hipóteses de trabalho, teorias políticas e utilizaram dados secundários ou primários para o estudo de efeitos de políticas educacionais. Entre 1978 e 1982, encontramos alguns estudos que se propõem avaliar a política nacional de educação, enfocando a seletividade da educação, utilizando-se desde dados demográficos até estudos de caso. (Fundação Carlos Chagas, 1981). Outras pesquisas, decorrentes destas, foram conduzidas entre 1983 e 1985, sendo que ambos os grupos de estudos foram desenvolvidos com financiamento da FINEP

(Financiadora de Estudos e Projetos). Estas pesquisas abrem outro leque de possibilidades em avaliação numa direção diferente da avaliação de desempenho por testes. No entanto, é ainda rarefeita no país a pesquisa avaliativa de políticas e programas educacionais. Somos mais afeitos, nos estudos de política educacional, a discussões de caráter político-teórico.

Também durante a década de 1980, uma experiência que pode ser colocada como um marco na história de desenvolvimento de estudos de avaliação de políticas e programas, envolvendo não só estudos de rendimento escolar, mas de variados fatores, foi a da avaliação do Projeto EDURURAL – um projeto de educação desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986. Avaliaram-se as formas de gerenciamento geral do projeto e, por amostra, o gerenciamento local, analisando-se o sistema de monitoria, dados sobre os professores, as Organizações Municipais de Ensino (OME), os alunos, as famílias. Desenvolveram-se testes para avaliar crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas. Estas provas foram desenvolvidas a partir de amostras de exercícios e trabalhos colhidos nas escolas dos três estados onde essa avaliação específica se desenvolveu - Piauí, Ceará e Pernambuco. Coletaram-se materiais de alunos, trabalhou-se com o pessoal da região, e, depois é que se deu a forma final das provas. O que se tentava era construir um conjunto de provas tanto quanto possível adequado àquela realidade, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar. As crianças foram avaliadas em 1982, 1984 e 1986. Nesses mesmos anos, os demais dados sobre o programa, seu gerenciamento, as características das escolas, o pessoal docente, as famílias, etc., também eram coletados e análises integradas tanto

qualitativas, quanto multivariadas, foram feitas procurando encontrar traços característicos relevantes para verificar-se a contribuição do programa, como também os impasses. Foram agregados ao estudo de natureza mais macro, alguns estudos de caso com a finalidade de uma análise mais compreensiva de situações específicas. (Universidade Federal do Ceará, 1988). Seminários foram realizados sobre seus resultados, durante o processo e depois. Esses resultados tiveram várias consequências sobre algumas políticas vigentes. Além disso, muitas outras análises derivaram destes dados, desde análises com enfoque em políticas públicas, até análises do que acontece com a escola que se situava na própria casa da professora; ou, qual o problema das escolas que estavam junto a assentamentos de pessoal sem terra; etc.. Com metodologia clara e bem definida, com os cuidados de coleta e análise, representou um exemplo do que se poderia fazer com estudos dessa natureza na direção de se propugnar por uma escola mais condizente com as necessidades das populações menos favorecidas socialmente. O cuidado com as interpretações, com a clareza dos limites de significação dos dados, tendo presente os pressupostos sobre os quais se assentava o modelo avaliativo, ofereceu uma oportunidade para se formar pessoas e pensar a área criticamente a partir de uma ação direta.

3. As avaliações externas de sistemas escolares

Ao final dos anos 1980 chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados. Promoveu-se no Ministério da Educação (MEC) uma oficina de trabalho com um grupo de educadores para discutir a questão. Colocava-se então que, com a

mudança da nossa Constituição poderia haver uma nova estrutura política e que isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. Ao final de 1987, foi proposto que se fizesse uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1^{as}, 3^{as}, 5^{as} e 7^{as} séries de escolas públicas em 10 capitais de Estados, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências. Foi um estudo piloto para verificar a viabilidade do processo, como as administrações estaduais e as escolas receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas, etc. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação e o grande desafio foi mesmo a construção de provas que tivessem validade para a realidade dos diferentes estados envolvidos (não se dispunha de um currículo nacional, como até hoje). Isto tornou-se possível a partir de parcerias locais. Com esta etapa tendo sido relativamente bem sucedida, com as discussões havidas em alguns estados sobre os resultados das provas e fatores a eles associados, e discussões em seminários nacionais ou locais, expandiu-se o estudo avaliativo para mais 20 capitais e, depois mais 39 cidades distribuídas em 14 estados e, à época, um território (Vianna, 1988; Vianna, 1989a; Vianna, 1989b). Paralelamente, com apoio da então Secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação, realizou-se uma avaliação de rendimento escolar de alunos do 3º ano do ensino médio, abrangendo todas as modalidades existentes (geral, normal, técnico industrial, comercial, etc.).

Também no ano de 1988, como extensão à iniciativa do MEC, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná realizou uma avaliação dos alunos de 2ª e 4ª séries nas escolas desse estado. Provas específicas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais foram elaboradas, a partir de itens produzidos por professores

locais, com base nos guias curriculares vigentes no Paraná. (Vianna e Gatti,1988). Em 1991 completando o ciclo de avaliações exploratórias proposto pelo MEC realizou-se o mesmo tipo de avaliação feito nas escolas públicas, em escolas privadas, em 11 Estados e no Distrito Federal.

Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. Para isso contribuiu, também, a participação do Brasil, logo no início dos anos 1990, no segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Esse programa internacional, que à época envolvia 27 países, pretendia ser comparativo entre eles. No Brasil o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo) tornando a comparabilidade pretendida comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando a série em que o aluno se encontrava (a correspondência idade-série não era garantida aqui como o era nos outros países). A avaliação, embora realizada apenas em duas capitais, mostrava o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil. Este modelo avaliativo internacional, é o que hoje conhecemos como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Inferencialmente, pelos resultados de 2012, que acabam de ser divulgados, verificamos que nossa situação de desempenho educacional praticamente não mudou passados 22 anos da primeira avaliação internacional de que participamos.

A contundência dos dados avaliativos acima citados leva o Ministério da Educação a desenvolver uma política de avaliação mais estruturada de redes de ensino. A partir de 1993, o Ministério da Educação, em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essa avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas no modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre

alunos e escolas, com a finalidade de estudar fatores intervenientes nos desempenhos. Pelos documentos datados dos anos finais da década de noventa, o SAEB apresentava dois grandes eixos: o primeiro voltado ao estudo do acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e, a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas aos: 1. produtos – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. contextos – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. processos - planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. Os instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola. A intenção declarada era a de trazer a público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, de outro, na intenção de influir nos planejamentos e currículos educacionais, provocando a busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares.

Essa avaliação, iniciada com base em provas baseadas no modelo clássico de testes, passa a adotar a partir de 1995 a metodologia da Teoria da Resposta ao Item, com base em grande rol aleatorizado de questões. No entender dos especialistas poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível diretamente no modelo anterior. (Fletcher, 1991; 1995; Andrade e Valle, 1998; Fontanive, Klein, 2000). Mais recentemente o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, em modo de aplicação

universal a todos os alunos em algumas séries do ensino fundamental, e não mais amostral, integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que se compõe com o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola. (Fernandes, 2007). Muitas questões se colocam sobre esse indicador elevado à categoria de carro-chefe das políticas educacionais.

4. Questões que se colocam sobre as avaliações externas

Se de um lado, dispor de indicadores é importante, de outro, a avaliação de qualidade ser a eles reduzida, conduz a preocupações entre os educadores e pesquisadores no campo. O fato de valores quantitativos, com base em avaliação de apenas duas áreas – leitura e matemática – serem erigidos em tradutores da qualidade da educação no Brasil, passou a ser questionado sob vários ângulos, sejam de ordem metodológica, sejam de ordem política, ou de ordem filosófica. As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério de seus fundamentos, origens e pertinência, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Consuma-se a ideia do “estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões. Essas avaliações se tornaram eixo central das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal, que vincula uma série de financiamentos de programas aos resultados do IDEB, por exemplo. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando cada vez mais. Sinaliza, também, para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais,

especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as propostas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimento escolar dos alunos. (Ravela, 2000; Afonso, 2000). Reduz-se o conceito de qualidade educacional a esse rendimento, além de conduzir a uma distorção curricular nas escolas, onde a ênfase acaba por se concentrar nas duas áreas avaliadas, entre outros efeitos, como a concentração do trabalho escolar no treino dos alunos para responder as questões dos testes. (Gatti, Barretto e André, 2011)

Destacamos ainda que, na ausência de orientações curriculares nacionais mais claras, as matrizes de avaliação vêm tomando o seu lugar, o que é um contrassenso: currículos para a formação na educação básica são muito mais abrangentes e portadores de uma filosofia educacional dinâmica mais ampla, do que o que espelha uma matriz operacional de avaliação que, necessariamente, é restrita em seu escopo. As avaliações passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social. Cabe perguntar que elementos pedagógicos realmente oferecem para a renovação educacional, mesmo que seja apenas nas duas áreas consideradas? Olhando o modelo utilizado universalmente nessas avaliações e a escala utilizada, há pouca informação que possa alimentar e orientar processos de ensino. O dado fica como provocador, supondo-se, parece, que cada escola, cada rede, se “vire” para atingir metas teóricas propostas.

Outra questão a notar, é a quase ausência atual de estudos - de seu destaque e divulgação - quanto às relações entre condições dos alunos, dos professores, das escolas, das gestões e os desempenhos escolares, tal como se praticava nos primeiros anos das avaliações, na direção de orientar políticas educacionais com base em fatores importantes para o sucesso escolar. A política macro apenas sinaliza fortemente - o IDEB está baixo - ficando a comanda implícita/explícita aos gestores: eleve seu IDEB. Mas isso é insuficiente para verdadeiramente qualificar

melhor a educação básica pública no país. Os anos, até hoje, em que patinamos em resultados pouco brilhantes são a prova disto. Falta discriminar quais condições alterar, e porque, para qualificar para melhor o ensino oferecido nas escolas públicas. Um número genérico não faz essa “mágica”. Pode despertar para um problema de modo amplo, mas o que está determinando a situação continua oculto. Carecem elementos para cuidar-se de mudanças substantivas.

Há, então, que considerar que a forma de divulgação dos resultados, e sua apropriação pela mídia, fez com que as avaliações externas, em seus resultados quantitativos, assumissem socialmente proporções de solução para os problemas escolares, como se disseminar rankings e a crítica aos desempenhos escolares, por si só, bastassem para mudar a situação dos baixos rendimentos escolares. O que se observa é uma exploração dos aspectos pragmáticos e competitivos de resultados sobre os quais não se pergunta de sua validade, seja política, seja teórica, seja técnica, seja, acima de tudo, social e educacional. Não se põe a questão dessas avaliações, tal como são realizadas, em relação às finalidades da educação básica para o Brasil, em sua conjuntura.

Gatti (2013) tendo examinado os relatórios técnicos das avaliações desde os primeiros, e a forma de divulgação dos resultados, observa que a visão integradora de resultados com os fatores intervenientes e a perspectiva diagnóstica, o olhar para conjunturas regionais, perderam espaço para os rankings gerais e as pressões por resultados nas variáveis medidas. Variáveis de testes construídos com matrizes de conteúdos definidos genericamente por especialistas, já que não temos currículo claro, e/ou, por competências/habilidades, colocadas com pouca clareza, e, portanto, mal compreendidas. Observa, ainda, que essas avaliações passaram, também, por um nivelamento para uma escala única, todas baseadas na Teoria da Resposta ao Item (TRI), aí incluídas avaliações de estados e alguns municípios que ajustaram seus modelos à TRI. Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-

se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. *Poderíamos pensar menos em comparações e pensar mais em contribuições.* Diversificar os modelos adotados, especialmente em estados e municípios, poderia trazer outras informações pedagógicas, mais aderentes às localidades e com mais significado para os professores, diretores, os pais, contribuindo mais diretamente para planejamento de ensino.

5. Finalizando

Considerando que houve inicialmente uma reação contrária muito forte em relação a esses processos avaliativos no Brasil, sua representação atual parece apontar para a existência de certa cultura de avaliação educacional que se consolida, na medida em que esses processos de avaliação externa passaram a fazer parte da rotina nas redes de ensino, de um lado, e, há a percepção de que trazem alguma contribuição, embora esta última percepção seja vaga. Conforme mostram Souza e Oliveira (2010) essas contribuições são escassas. Verifica-se, por exemplo, que processos gerais de formação continuada de professores são propostos com base nos resultados, mesmo que estes não apontem diretamente para focos de fragilidade didático-pedagógica. (Gomes et al., 2012). Sua associação a políticas de bonificação ou premiações acaba por ser também um fator de aceitação tácita em relação a elas nas redes, embora essas políticas sejam criticadas por especialistas. No entanto, não temos experimentado debates fundamentados e contraposições aos diversos processos avaliativos implementados em vários dos níveis educacionais, a não ser em poucas vozes. Os acadêmicos pouco têm se dedicado ao exame mais acurado dessa política avaliativa.

Não se pretende com as considerações feitas tratar as avaliações externas como desnecessárias, mas, sim, apontar para a necessidade de redirecionamentos, de algumas revisões e aperfeiçoamentos, de diversificação de processos, de modo que tragam contribuições mais relevantes à gestão educacional e aos processos de ensino-aprendizagem. A teoria em avaliação nos coloca que modelos avaliativos são desenhados para cada caso, contexto e as finalidades a que se destina. Para tanto se dispõe de muitas possibilidades metodológicas. Para cada finalidade e cada contexto, modelos diferenciados. Para gestão certos modelos são mais adequados. Para fins pedagógicos visando escolas e salas de aula outros modelos são mais adequados. Nesse sentido a responsabilidade dos pesquisadores em educação é aprofundar análises sobre esses processos, experimentar alternativas, contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos. O trabalho com meta-avaliações e os problemas que levantam não é usual no campo dos estudos de educação no Brasil. O estágio atual em que as avaliações de redes educacionais estão, o grande número de avaliações implementadas, a superposição dessas avaliações, o modelo único, seus custos em relação a seus benefícios, são questões que demandam por estudos e discussões mais aprofundados.

Referências

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ANDRADE, D. F.; VALLE, R.C. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 18, 1998, p.13 -32.
- BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: SAEB. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Textos divulgados para a imprensa: coletânea 1966 – 2001**, Brasília, MEC/INEP, 2002, pp. 133-155.
- FERNANDES, R. Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb). Brasília: MEC/INEP, **Textos para Discussão**, Série Documental, n. 26, 2007.
- FLETCHER, P. R. Avaliação do perfil cognitivo da população brasileira. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.4, 1991, p. 27 -64.
- FLETCHER, P. R. Propósitos da avaliação educacional: uma análise de alternativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.11, 1995, p.93 -112.
- FONTANIVE, N. S.; KLEIN, R. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica do Brasil – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 29, 8, 2000, pp. 409-39.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Educação e desenvolvimento social. **Relatórios de Pesquisa**. São Paulo: FCC/DPE, 1981, 5v.
- GATTI, B.A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. IN: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de Sistemas Educacionais no Brasil**. São Paulo: Editora Insular/FCC, 2013, 2v.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E.S. S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- GOMES et al. Os usos dos resultados das avaliações por gestões estaduais e municipais. **Relatório de Pesquisa**: Fundação Itaú Social/Fundação Carlos Chagas, 2012.
- PINHEIRO, L. M. (1981). Medida de conteúdo de uma prova de Comunicação e Expressão: análise de universitários. **Educação e Seleção**, 4, 1981, p.87-108.
- RAVELA, P. et al. Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina. **Umbral 2000**, Digital n. 3, mayo, 2000. Disponível em www.reduc.cl
- SOUZA, S.Z.; OLIVEIRA, R.P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set/dez, 2010.
- UNIVERSIDADE FEDERAL do CEARÁ, **Relatórios Técnicos de Avaliação: EDURURAL**,1988, 7v..

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. **Educação e Seleção**, 17, 1988, p.5-52.

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º grau da Rede Pública: um estudo em 39 cidades. **Educação e Seleção**, 20, 1989a, p.5-56.

VIANNA, H. M. Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas do 1º Grau da Rede Pública: um estudo em 20 cidades. **Educação e Seleção**, 19, 1989b, p.33-98.

VIANNA, H. M., GATTI, B.A. Avaliação do Rendimento de alunos das 2ªs e 4ªs séries de Escolas Oficiais do Estado do Paraná. **Educação e Seleção**, 18, 1988a, p.5-62.