

AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Bernardete A.Gatti – FCC

gatti@fcc.org.br

Apoio da FAPESP

Resumo: As políticas de avaliação do sistema educacional no Brasil têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. Além de discutir o sentido dessas provas, tem-se que considerar que a prática desses processos inclui a premissa de que haja em seu planejamento e implementação uma concepção, uma expectativa de valor, em relação ao trabalho a ser desenvolvido. Que contribuições trará, para quê, para quem? Será um processo alavancador para professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas?

Palavras-chave: políticas de avaliação; avaliação de rendimento; avaliação e qualidade educacional.

INTRODUÇÃO

Começo colocando que precisamos refletir mais sobre uma questão que se põe em nosso cenário de avaliações dos sistemas de ensino, ou similares (Saeb, Enem, Prova Brasil, Enade, e tantas outras em estados e municípios), tanto por razões de ordem educacional, como pelo dispêndio de dinheiro público com elas. **A questão a analisar é: se avaliações externas por si melhorassem a qualidade da educação, seríamos o país com melhor desempenho dos alunos no mundo.** Não nos faltam avaliações, que se repetem e se superpõem, e não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos. Já dispúnhamos de avaliações desse tipo em meados dos anos 1970, estudos do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana) de grande porte avaliando determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar obtidos por alunos com diferentes características pessoais e sócio-econômicas. Desde 1988 o Ministério da Educação realiza mais sistematicamente avaliações em sistemas de ensino; o Saeb está fazendo dezessete anos; estados e municípios desenvolveram seus modelos avaliativos de rendimento escolar, e, não faltam divulgações sobre os resultados, especialmente em forma de reportagens nos grandes periódicos. Análises estatísticas sofisticadas têm sido feitas, há já muitos anos, chamando a atenção para fatores intervenientes no desempenho escolar. Em tese, estes dados deveriam subsidiar políticas de melhoria da educação escolar e ajudar a balizar as atividades de ensino nas escolas. Porém, pelos dados sucessivamente obtidos, o desempenho escolar dos alunos continua abaixo do que se poderia esperar, em alguns

casos piorou. Isso nos leva a pensar que é preciso considerar essa situação com mais seriedade. Podemos, por exemplo, verificar que as políticas, em nível nacional, estadual ou municipal, não levaram suficientemente em conta os diferentes dados avaliativos, utilizando-os apenas como provocação – que “morreu na praia”. Ou, no caso de se ter levado em conta esses dados, em parte, com a descontinuidade existente em todos os níveis nas políticas educacionais, em função de mudanças eleitorais, as iniciativas anteriores são esvaziadas; e, isto, precisa ser encarado com mais seriedade pela sociedade civil, com cobrança forte aos dirigentes que se sucedem e suspendem, a torto e a direito, sem muita base objetiva, boas iniciativas, só porque são do governo anterior, criando muitas vezes situações caóticas nas redes e nas escolas públicas - estas suspensões de iniciativas e alterações sucessivas, ao sabor de modismos ou conveniências, atingem basicamente as escolas públicas, que atendem a grande maioria da população, que atendem às populações menos providas de recursos, alimentando uma desigualdade social flagrante. Não podemos deixar de considerar também que nas escolas ocorre o mesmo: mudanças sucessivas de direção sem continuidade de gestão, mudanças sucessivas de professores, ou seja, não fixação de equipes escolares com ação pedagógica continuada, avaliada e podendo ser aperfeiçoada. Isso dificulta o desenvolvimento de um processo de ensinar mais integrado e seqüencial, e dificulta a identificação de diretores e professores com o resultado da escola.

Na linha de nossa argumentação, mesmo considerando que algumas ações políticas foram guiadas por resultados dessas avaliações, alguma coisa se passa no interior das redes e das escolas que merece uma atenção especial. Creio que esses três aspectos – desconsideração pelas avaliações, descontinuidade de políticas, e, problemas intrínsecos às atividades de ensino nas escolas - se mostram bem claramente na cena educacional do país (basta ver as pesquisas), se cruzam, e aí está: resultados educacionais abaixo da crítica, nossa população desprovida de instrumentos básicos do conhecimento para construir uma vida melhor. Mas, também há um fator relativo à divulgação e disseminação dos resultados das avaliações realizadas: a divulgação via imprensa é estrepitosa. Limita-se a comparações duvidosas, e dura um dia – cai no esquecimento, a disseminação nas redes não é planejada e enfatizada, e, a forma com que se apresentam os resultados, de um lado não são de leitura fácil, e de outro, não contribui com elementos claros quanto aos aspectos de seqüência didática e aspectos sócio-psico-pedagógicos relativos aos processos de ensino de crianças e jovens.

Quando se analisam aspectos ligados à educação básica estamos tratando de aproximadamente 60 milhões de crianças e jovens que se acham matriculados em algum nível dessa educação, a grande maioria em escolas estaduais ou municipais. Num país de sistema federativo de governo, com três instâncias de decisões autônomas – união, estados, municípios -, heterogêneo ao extremo em condições sociais e culturais como o Brasil, este número pode nos dar uma idéia do volume de diferenciais a considerar quando se pensa analisar a qualidade desse ensino. Levando em conta que na década de noventa tivemos enormes avanços na incorporação de crianças e jovens no sistema escolar, ainda são preocupantes os patamares de qualidade a galgar. Mas, **de quê estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional?**

As avaliações do sistema educacional no Brasil, em sua divulgação mais ampla, têm se centrado no rendimento escolar, de tal forma que a representação sobre qualidade da educação na nossa sociedade tem sido reducionista, traduzindo-se em desempenhos nas provas aplicadas pelos diferentes modelos praticados. No entanto, cabe perguntar: qualidade educacional se traduz apenas por esses resultados? Evidentemente que não. A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e, pela consciência do papel social da educação – não só seu papel instrumental, de utilidade, por exemplo, para o trabalho, mas seu papel para a civilização humana, para a constituição de valores de vida e convivência, seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos apenas. Também nessa idéia de qualidade incorporam-se a equitatividade nas oportunidades formativas para todos os cidadãos, a qual pelos dados, nossas políticas e os sistemas educacionais até aqui não ofereceram. Basta lembrar que: ainda temos uma taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, em torno de 11%, a segunda maior do continente; mais, essa taxa varia entre 6% nos áreas urbanas das Regiões Sudeste e Sul e 38% no Nordeste rural; que também, a educação infantil e o ensino médio estão bem longe de atender a demanda existente; o fluxo escolar de quem entrou na escola melhorou mas, as reprovações no sistema determinam distorções ainda grandes na relação idade/série. Por exemplo, por dados do INEP/MEC, há um pouco mais de quinhentos mil alunos freqüentando séries do ensino fundamental e que têm idades correspondentes às séries do ensino médio. Isso é fruto de reprovações em sua maior parte, e, em menor proporção, fruto de abandono e volta ao ensino posteriormente.

A noção de grandeza relativa às questões de escolarização é fundamental, sobretudo para discussões de políticas de acesso e permanência na escola, bem como para equacionar melhor as necessidades para a qualificação do atendimento interno à escola. A questão das condições de permanência dos alunos nos sistemas de ensino mereceria uma atenção especial, pois o percurso das crianças e jovens nos vários anos de escolarização é indicador de qualidade. Estas taxas demandam, pois, iniciativas bem delineadas e dirigidas para que os sistemas e suas escolas tenham condições de superar tanto as taxas de reprovação, claro que por um ensino melhor e não por promoção automática, como o abandono e as de não seqüência do nível fundamental para o médio.

Os dados disponíveis sinalizam que, se avançamos na incorporação de mais crianças e jovens no sistema educacional, temos ainda muito que avançar em relação à incorporação de crianças na educação infantil e no ensino médio, temos que buscar melhor adequação do percurso desses alunos nas séries escolares, e, cuidar mais do ensino a eles oferecidos no dia a dia da escola. Reprovações e abandonos têm a ver com a qualidade educacional, com a capacidade das escolas proverem com eficácia conhecimentos aos alunos e motivação para os estudos. Para esta qualidade se mostrar melhor atendida, algumas políticas e ações públicas precisam ser revistas, e iniciativas concretas em relação ao desenvolvimento do currículo em sala de aula se mostram necessárias.

Esta posição não desqualifica a consideração do desempenho assinalado nas avaliações, sobretudo as nacionais. Pois todos os fatores levantados aqui estão interligados. O desempenho é um fator a considerar, porém é necessário complementar a visão de qualidade de sistemas educacionais com outro conjunto de fatores que ampliam a perspectiva sobre a dinâmica destes sistemas, trazendo contribuição possivelmente mais efetiva para cada escola. As avaliações executadas têm trazido dados para tanto, porém eles não têm sido suficientemente divulgados e discutidos, em integração com os resultados das provas, mantendo-se a visão de qualidade apenas associada ao rendimento escolar estrito.

AS AVALIAÇÕES COMO ESTÃO SENDO REALIZADAS E DIVULGADAS PODERIAM CONTRIBUIR PARA A MELHORIA DE CADA ESCOLA?

Para responder a essa questão precisamos discutir o sentido das provas, os fundamentos e matrizes curriculares em que se apóiam, o tipo de itens e seus conteúdos,

as formas como os resultados são expressos e as formas de disseminação de seus resultados nos sistemas educacionais. Tem-se que considerar que a prática desses processos deveria incluir a premissa de que em seu planejamento e implementação houvesse uma concepção, uma expectativa de valor, em relação ao trabalho a ser desenvolvido, e não apenas a busca de resultados pontuais, flagrantes estáticos de uma medida pré-definida em referentes pouco claros, numa prova para a qual os alunos não têm como fazer um preparo, por revisão, por exemplo, como é o caso para outras situações em que provas são utilizadas. Pergunta-se: Que contribuições trazem de fato, por quê, para quê e para quem? É um processo alavancador para escolas, professores, alunos, gestores, ou será um processo para comparações humilhantes ou descabidas? É um processo que alimenta a cooperação e busca de soluções coletivas ou, serve apenas para alimentar competição e concorrência exacerbadas?

VAMOS TRATAR APENAS DE ALGUMAS DESSAS QUESTÕES

Fazemos uma avaliação pontual de conhecimentos adquiridos, segundo um dado padrão, e em relação a conteúdos pré-selecionados. Quanto a estes conteúdos, evidenciamos um certo problema: como não temos referenciais nacionais bem definidos quanto aos conteúdos escolares, segundo períodos de ensino definidos, não sabemos com clareza quais conteúdos as escolas e professores estão trabalhando com seus alunos nos diferentes anos, em qual seqüência, que aspectos são deixados de lado, etc., o que dificulta a definição clara de parâmetros avaliativos. Estes têm sido definidos “por aproximação”, por especialistas, e condensados em matrizes cuja validade concreta não está bem estabelecida. Embora se coloque que estas matrizes têm suas bases nos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados nos últimos anos da década de mil novecentos e noventa, estes não eram e não são obrigatórios, e nem são do conhecimento da maioria dos professores, como apontam vários estudos. Nem são considerados em políticas estaduais e municipais. Então, vale perguntar: até aqui, o que estamos avaliando de fato? Claro, estamos avaliando aquilo que os testes medem, mas não estamos avaliando o currículo escolar. As matrizes não são do conhecimento das escolas, nem os itens das provas. Elas poderiam orientar o ensino, de um lado, mas, de outro poderiam determinar um treinamento apenas nos aspectos que ela contém visando não uma educação integrada mas, apenas, a obtenção de bons resultados nas provas. Esta questão dos currículos escolares é um desafio. Sem referentes, os professores

adotam a seqüência deste ou daquele livro, ou escolhem em suas aulas livremente por onde e até onde ir, e onde não ir. Isto implica uma seletividade um tanto aleatória, ao sabor de circunstâncias e, gera desigualdades enormes em conteúdos abordados, ou não, de escola para escola. A maioria das boas escolas particulares usa os programas dos grandes vestibulares e suas provas como referência. Faz-se até um tipo de “treino” dos alunos, pois o objetivo não parece ser bem o de educar integralmente, mas o de fazer o aluno passar no vestibular. Vale perguntar se esses programas podem ser tomados como currículo, se isso é adequado, vez que os grandes vestibulares visam à seleção apenas? Precisamos diferenciar aqui os processos avaliativos educativos e os processos seletivos, estes com referentes diferentes, pois atendem à necessidade de “cortes” pontuais com fins práticos (ocupar uma vaga na universidade, ocupar um cargo no sistema de governo, etc.). Assim, a questão sobre a seleção de conhecimentos a serem garantidos às novas gerações em toda e qualquer escola está a merecer uma discussão nacional. Ao se conseguir ter um certo consenso orientador nessa matéria, aí sim, as avaliações teriam um suporte mais seguro e mais válido.

De qualquer modo, considerar este problema não tira o mérito das intenções dos implementadores dessas avaliações. Na verdade, esses processos avaliativos acabam por apontar fortemente para a necessidade de uma ampla discussão sobre o currículo escolar na educação básica, na busca de melhor orientação de gestores, escolas e professores sobre os conteúdos principais esperados que a escola trabalhe com os alunos. Aponta, também, para a necessidade de aperfeiçoamento do processo avaliativo. Isto porque consideramos importante esse tipo de avaliação para definição, redefinição de políticas, propostas, atuação dos gestores em diferentes níveis, atuação das escolas e dos professores, bem como para informação dos pais e da comunidade e suas possíveis atuações. A questão básica está na idéia de que a função primordial da escola, na expressão de Soares (2007, p.136), é “educar através da instrução”. Ou seja, sua função mais específica é ensinar, na crença da grande importância do ato de ensinar, como ação fundamental para a continuidade do processo civilizatório humano, como fundamental para a formação humana, para a constituição da história humana em caminhos para o viver melhor, o viver em melhores condições.

ENTÃO, O QUÊ CONSIDERAR?

Na literatura especializada tem-se enfatizado dois pontos como importantes a serem considerados nos processos avaliativos:

1. Toda avaliação educacional tem de partir de algum ponto de referência, que deve estar claro aos avaliadores e claro para a comunidade interessada. Aqui já temos um problema relativo aos processos avaliativos implementados entre nós, como mostramos acima. O referencial adotado orienta o modelo e procedimentos de coleta de dados e informações, e as interpretações. Portanto, a avaliação toma sentido dentro de uma filosofia educacional, em função de políticas educacionais e do contexto em que se realiza, e ela se funda no esclarecimento prévio àqueles que serão avaliados, sobre os pontos a serem considerados. O processo tem que ser transparente.

2. Toda avaliação educacional tem por objetivo trazer elementos para novas ações/intervenções, mudanças de rumo, busca de alternativas, tomadas de decisões, ou, para reafirmar caminhos tomados, quem sabe acrescentando algo. Ou seja, quando um processo de avaliação não tem nenhuma consequência ele perde todo o sentido, perde em credibilidade, perdendo-se oportunidades de mudar situações, melhorar condições, etc. As avaliações não têm sido tomadas como suporte para políticas coerentes nos três níveis da gestão escolar. Também avaliações educacionais não podem ser condenatórias, classificatórias, se seu escopo é verdadeiramente educacional, verdadeiramente educativo. Numa perspectiva democrática, a avaliação dirigida a qualquer segmento ou modalidade de ensino, quando intencional e sistemática, pressupõe colocar em evidência as premissas educativas, os valores e contextos de referência em relação aos quais se avalia. Constitui-se, assim, como um processo de investigação de uma realidade educativa, em que aspectos qualitativos se entrecruzam com os quantitativos, numa dada perspectiva sobre qualidade sócio-educacional. Essa questão de “qualificar” de que tipo de qualidade está-se falando é um dos problemas não enfrentados nos modelos que temos adotado entre nós. Isto leva a comparações inadequadas e a classificações bem problemáticas.

COMO OS DADOS PODEM CHEGAR ÀS ESCOLAS E SEUS ATORES?

Não da maneira como vêm sendo colocados. As escalas utilizadas não são de compreensão imediata e os pontos destacados (125; 250; 350, etc) e suas traduções não contribuem para as escolas em seu planejamento pedagógico e de aulas, pois, mostram-se vagos, trazidos de modo tão amplo que têm baixa significação para o

desenvolvimento dos trabalhos específicos em sala de aula. As escalas divulgadas não têm o referencial pedagógico que ajude a dar sentido aos números e à vaga tradução dos patamares atingidos. Qual o sentido concreto que essas escalas têm em termos dos conteúdos escolares? Exemplificamos aqui com a divulgação dos resultados em Língua Portuguesa na Prova Brasil, 2005. Os resultados são apresentados em escala assinalando a partir de 125, seguindo a 375. No nível 125 descreve-se: “A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos de 4ª e da 8ª série: - localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; - inferem informações implícitas; reconhecem elementos como o personagem principal; - interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; - identificam a finalidade do texto; e estabelecem relação de causa e consequência em textos verbais e não-verbais. Em quê estas considerações ajudam o professor no desenvolvimento dia a dia de seu processo de alfabetização das crianças. Quais insumos psico-pedagógicos estão envolvidos aí? Quais textos foram usados e que dificuldades lingüísticas apresentam? Fica ainda a pergunta: todas as crianças apresentam esses comportamentos? Que erros cometem? Como? Por quê? Os demais níveis também seguem esta descrição vaga. Vejamos matemática. No nível 125 em matemática, assinala-se: “Neste nível, os alunos de 4ª ou 8ª série resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada.” Bom, e o que significa isto em relação ao suposto currículo para essas séries e para o replanejamento didático dos professores?

Outro aspecto a considerar é que os resultados não são disseminados de modo consequente no interior das escolas, nem traduzidos de forma a ter um sentido claro para gestores e docentes. Esse é um dos problemas trazidos pela metodologia adotada (teoria da resposta ao item) que tem satisfeito em parte a aspectos estatísticos, mas, pouco tem contribuído com o ensino nas escolas. Aliás, com a metodologia empregada o que se pretende avaliar é um conjunto de habilidades. Como associar estas “habilidades” enunciadas com o trabalho cotidiano do ensino, com os processos envolvidos nas aprendizagens? É preciso buscar alternativas de enunciação dos resultados, de modo mais detalhado e de forma que faça sentido para educadores, bem como buscar meios para conseguir que as escolas, diretores, professores se apropriem desses resultados e os discutam, e que haja condições de utilização dos mesmos para a melhoria do ensino. Isto exige, de um lado uma melhor “tradução” dos achados por parte dos especialistas responsáveis pelas escalas, e, de outro, um corpo a corpo da gestão escolar com cada escola, com a criação de motivação no âmbito de cada escola

para estudar e refletir sobre os achados e suas contribuições ao planejamento escolar e de aula.

Uma indução esclarecida para interpretação e uso dos resultados, ressaltando destes as necessidades de ensino a serem implementadas, é absolutamente necessária. Caso contrário continuar-se-á a passar ao largo da contribuição que esses resultados podem oferecer para a melhoria da educação escolar. Tivemos a experiência do Saresp - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, o qual foi implantado considerando que o professor participaria da aplicação e da correção das provas, organizadas nos critérios clássicos de avaliação: uma prova com alguns itens mais fáceis, um conjunto de itens de dificuldade média, e alguns poucos itens mais difíceis, permitindo detalhar aspectos de domínio dos alunos, aspectos problemáticos, erros mais frequentes, permitindo guiar professores em seu dia a dia, pelos conteúdos abordados. Todos os itens eram divulgados às escolas. Os professores deveriam corrigir as provas e trabalhar os dados de sua escola. Havia um manual orientando o professor para o cálculo de média, desvio padrão, gráfico de desempenho, e os significados dessas estatísticas, como interpretá-las, como entender os desempenhos em sua escola. Havia uma orientação psico-pedagógica para interpretar as respostas, e os erros cometidos, na perspectiva educacional de que ao compreender esses erros, os porquês desses erros, poder-se-ia planejar meios didáticos para superá-los. Cada escola podia, assim, apropriar-se dos dados e de sua interpretação, esperando-se que isso levasse ao replanejamento de atividades de ensino, que servisse de guia para o plano pedagógico escolar. Mesmo assim, com esse processo implementado nas escolas estaduais, não se tem idéia do impacto disto nas ações dos gestores locais e dos professores. Por alguns estudos sabemos que escolas se apropriaram de fato dos dados, eles foram discutidos e geraram ações; outras muitas, deixaram os resultados na gaveta, sendo os dados de conhecimento de poucos professores. Dá para imaginar, então, o que ocorre com os dados de avaliações que ficam em divulgações gerais, com tradução pedagógica precária e de pouco sentido didático para as escolas. Passa-se ao largo. Por outro lado, até aqui, gestores municipais e estaduais, diretores de escola, sentiam-se pouco provocados pelos resultados divulgados, esquecidos logo a seguir. Falo até aqui, porque a Prova Brasil parece estar se colocando como novo dado neste cenário das avaliações, e, em função do IDEB (Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica), que indica numericamente posições mais confortáveis até as muito pouco confortáveis de estados, municípios e escolas em relação aos desempenhos dos alunos nas provas e ao fluxo

escolar de cada uma dessas unidades, governadores, prefeitos, diretores escolares poderão ser confrontados em função desse indicador. Porém, ainda será necessário envolver mais a população em geral, e os pais de alunos, em particular, na compreensão e discussão desses resultados gerando cobranças a quem de direito.

Resta um desafio aos educadores nas redes que é desenvolver um certo esforço para compreensão dos dados divulgados. Mas este esforço só poderá ser exigido se cada escola a eles tiver acesso, com informação suficiente para incorporá-los como elementos orientadores de ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gatti, Bernardete A.. Avaliação institucional: processo descritivo, analítico ou reflexivo? *Estudos em Avaliação Educacional*, v.17, 2006, p.7-14.

----- . Avaliação da Educação Básica. IX Congresso Paulista de Formação de Professores, Águas de Lindóia, UNESP: CD-ROM, setembro, 2007.

----- . Debate Avaliação em Educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados? *Cadernos CENPEC*, n.3, São Paulo, 2007, p.31-33; p.36-38.

----- . Construindo caminhos para o sucesso escolar. Seminário Internacional UNESCO/INEP/CONSED/UNDIME, Brasília, DF, junho 2007.

----- . Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *Eccos-Revista Científica*. São Paulo, Uninove, v.4, 2002, p.17-41.

MEC/INEP. Prova Brasil. Avaliação de rendimento escolar. Brasília, DF, 2006. Folheto de divulgação.

----- . Dados diversos: Site: www.inep.gov.br

Soares, José Francisco, Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos no ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, FCC/Autores Associados, v.37, n.130, 2007, p.135-160.

