

DIMENSÕES DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL¹

CLARILZA PRADO DE SOUSA²

Introdução

A avaliação educacional já foi definida como um casaco de várias cores (Goldberg, 1980), que se utiliza conforme o local e a ocasião. Significa dizer que a avaliação tem muitas dimensões e que dependendo dos seus propósitos, cada escolha define os métodos a definição dos métodos que melhor possam atender ao tipo de decisão a ser tomada.

É possível classificar as dimensões da avaliação educacional segundo o espaço pedagógico que define sua atuação. Assim, a avaliação de sala de aula tem como foco o processo de ensino-aprendizagem e visa a subsidiar o aperfeiçoamento da prática docente; a avaliação institucional permite a análise da instituição educativa e indica a efetividade da instituição educativa no cumprimento de sua função social; a avaliação de programa e projetos educativos focaliza sua atenção nos propósitos e estratégias concebidos por determinado programa previsto para aperfeiçoar ou corrigir desvios de um sistema de ensino; a avaliação de currículo tem seu centro de atenção voltado para a análise do valor psicossocial dos objetivos e conteúdos propostos de um curso organizado para formar o aluno e para o estudo da efetividade dos processos previstos em

¹ Artigo elaborado por solicitação do INEP/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais e discutido na Reunião da CPLP – Conferência dos Países de Língua Portuguesa, no Rio de Janeiro, nos dias 17 e 18 de abril/2000.

² Professora da PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

sua implementação; a avaliação de sistema focaliza sistemas de ensino visando subsidiar políticas públicas na área educacional.

As características principais de cada uma destas dimensões e as questões que suscitam são apresentadas nos tópicos que se seguem.

Avaliação de sala de aula

Essa avaliação é desenvolvida com o objetivo de permitir o acompanhamento escolar do aluno, possibilitando assim que se tome *decisões de reajuste e de revisão durante o processo de ensino.*

Sua importância no processo educativo tem sido, no entanto, historicamente superdimensionada no cotidiano escolar. Na verdade, na escola ela tem desempenhado o *papel principal*, na medida em que é o veículo de legitimação da autoridade do professor e o único que subsidia decisões que realmente afetam a vida do aluno.

Vários estudos, desde a década de 70, foram realizados com o objetivo de evidenciar a natureza política das decisões que esse tipo de avaliação permite tomar. Resumidamente tais estudos apontaram para o fato dessa avaliação refletir, no interior da escola, um processo discriminativo, que exclui aqueles que já são socialmente discriminado na medida em que acaba sendo um instrumento de legitimação da seletividade da educação, conferindo ao ensino um papel subsidiário do fracasso do aluno. Com pressupostos políticos baseados na meritocracia, o cotidiano escolar concebeu um processo avaliativo perverso, sem compromisso com a equidade da educação e com o *desenvolvimento de um ensino diferenciado.* Atendendo a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de sua função básica, e passou a ser utilizada fundamentalmente para aprovar e reprovar aluno. Assim, a decisão pedagógica que a avaliação poderia subsidiar, quanto ao que a escola poderia e deveria fazer para garantir ensino de qualidade, foi decapitada do processo escolar.

A crítica aos processos avaliativos desenvolvidos na escola, tem requerido que se estabeleça maior controle no ensino por meio de procedimentos legais mais rigorosos de organização da vida acadêmica dos alunos. Conhecidos como Sistemáticas de Avaliação tais procedimentos legais definem seriação, critérios de aprovação e reprovação do alunos e estabelecem princípios que devem orientar a avaliação em sala de aula. Analisando os procedimentos desenvolvidos pelos sistemas de ensino de diferentes países é possível identificar algumas diretrizes comuns que passamos a descrever a seguir.

Diretrizes comuns que normatizam o processo de avaliação de sala de aula em diferentes sistemas de ensino:

- a avaliação de sala de aula deve ser desenvolvida a partir da proposta da escola e do perfil de aluno que se pretende formar. Assim, a revisão de um processo de avaliação de classe passa necessariamente por repensar a proposta da escola;
- a avaliação de sala de aula tem como função identificar, verificar o alcance dos objetivos, diagnosticando, portando as dificuldades, os problemas que possam estar impedindo o aluno de adquirir as aprendizagens propostas;
- as dificuldades do aluno, que são identificadas pela avaliação em sala de aula não devem resultar em motivos de discriminação que impeçam o seu progresso educacional;
- o aluno deve ser visto como um todo, o que pressupõe levar em conta não apenas o aspecto cognitivo;
- a avaliação em sala de aula deve pressupor que o aluno demonstre (exiba, expresse) o que aprendeu, e que o professor crie situações que permitam a ele expressar suas aprendizagens;
- a avaliação de sala de aula pode ser entendida como um faca de dois gumes. Diagnostica tanto a aprendizagem do aluno como o ensino oferecido pelo professor. O fracasso do aluno é o fracasso do planejamento e da prática educativa;
- a avaliação de sala de aula deve ser desenvolvida de forma contínua, mais formativa que somativa, visando corrigir dificuldades do aluno e do ensino durante a formação;

- para que a avaliação de sala de aula supere seu caráter discriminatório, politicamente orientado no sentido de excluir alunos de nível socioeconômico mais baixo é preciso fazê-la recuperar o pedagógico, comprometê-la com a construção de resultados e com rearticulação do ensino com objetivos do ensino.

Ao lado destas diretrizes comuns, as Sistemáticas de Avaliação dos sistemas de ensino têm orientado que professor, em sua sala, utilize diferentes tipos de procedimentos na coleta de informações sobre o aluno. A realização freqüente nestes últimos anos no Brasil de avaliações de sistema, e o emprego de testes objetivos, característica deste tipo de avaliação, tem levado muitos professores a supor que deveriam desenvolver seu processo de avaliação utilizando a mesma metodologia e mesmos tipos de instrumentos que são recomendados para avaliações de grande porte. Perdem com isto a possibilidade de aperfeiçoar procedimentos e instrumentos que permitiriam análises mais aprofundadas de seus alunos, no contexto de sala de aula.

Mais que instrumentos precisos, a avaliação de sala de aula exige a formação de professores que apresentem uma atitude avaliativa. Compreende-se essa atitude avaliativa como uma predisposição para realizar uma constante reflexão sobre o seu ensino, as aprendizagens dos alunos e as condições educacionais oferecidas pela escola. Essa formação deve permitir que o professor seja capaz de:

- identificar se o aluno está aprendendo. (Isto é, compreender que ensino sem aprendizagem é um conjunto vazio, não tem nenhuma significação. Distinguir as razões e as condições que têm levado o aluno a apresentar determinadas dificuldades. Diante das dificuldades apresentadas pelos alunos, o professor pesquisa o que está acontecendo, verifica se a dificuldade do aluno se deve a falta de pré-requisito ou se deve a outro fator, desenvolve meios para melhor diagnosticar as dificuldades.);
- formular hipóteses sobre como se realiza a aprendizagem dos alunos e procurar relacioná-las às importantes teorias sobre o assunto. (Isto é, identificar como os seus alunos aprendem,

como se dá o processo de aprendizagem, procurar comparar as hipóteses com os fundamentos teóricos da área de aprendizagem, ultrapassando assim as "teorias" do senso comum a respeito e alcançar um nível de maior complexidade teórica que possibilite trabalhar adequadamente com as hipóteses;

- refletir sobre as prioridades de seu plano de ensino. (Selecionar o que será submetido à avaliação é um processo difícil. Existe alguns tópicos que o professor pode estar mais interessado, considera mais fácil de desenvolver ou mesmo prefere fazer perguntas a respeito.);
- identificar quais as estratégias que têm dado melhor resultado para garantir determinadas aprendizagens. (O professor com atitude avaliativa observa, registra e compara experiências com as anteriores e identifica a eficiência de determinadas estratégias. Com isto evita a repetição de atividades, métodos que têm se provado ineficientes para produzir aprendizagens.);
- estabelecer quais as decisões devem ser tomadas a partir dos resultados da classe. (Para o professor que tem uma atitude avaliativa, a análise dos resultados obtidos pelos alunos em sua classe é sempre um desafio, no sentido de poder selecionar a melhor ação a ser desenvolvida em determinada situação. Mesmo quando os resultados estão de acordo com os parâmetros esperados, é preciso se perguntar se podemos avançar mais, se os níveis alcançados pelas aprendizagens podem ser melhorados. Enfim, o professor que realiza uma avaliação formadora é, de certa forma, um "inquieto". Diante dos resultados de seus alunos está sempre se perguntando: por quê?, o que fazer para melhorar?);
- desenvolver procedimentos para discutir e os resultados com os alunos, para que assim eles possam ter uma visão clara de suas possibilidades e dificuldades sem que por isto se sinta menosprezado;
- desenvolver uma observação constante que permita identificar quando os alunos estão desinteressados o curso e, a partir daí, identificar estratégias para compensar esse desinteresse;

- compreender qual a visão de avaliação que os alunos têm e estar interessado em mudar essa visão, quando ela significa prejuízo para a auto-imagem do próprio aluno;
- utilizar os resultados da avaliação para diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem e para mudar a prática educativa, com vistas a proporcionar o melhor desempenho dos alunos;
- compreender que a responsabilidade com a melhoria do desempenho do aluno é da escola e por isso procura não culpar o aluno ou sua família pelas dificuldades que ele possa apresentar e
- perceber que sua atuação em sala de aula faz diferença e assim está continuamente interessado em avaliar seu próprio desempenho para estabelecer novas metas para seu aperfeiçoamento.

Avaliação Institucional

A avaliação institucional tem como foco uma instituição educativa. Geralmente essa dimensão tem sido aplicado na avaliação de um universidade ou instituição de ensino superior, contudo pode ser utilizada para analisar também uma escola do ensino fundamental ou médio.

A avaliação institucional questiona fundamentalmente como a instituição vem efetivamente cumprindo sua função social. Nos países com políticas democráticas, as exigências de prestação de contas à sociedade das instituições de ensino superior têm conduzido a inúmeras atividades de avaliação institucional que procuram criar possibilidades da universidade refletir e julgar sobre o valor de suas atividade de pesquisa, ensino e extensão, sobre seu impacto social, sua participação na melhoria da qualidade de vida.

A análise de uma instituição educativa considera as relações pedagógicas da instituição que se consolidam em sua prática cotidiana, e que se traduzem em todas as atividades que a instituição desenvolve, desde os processos de organização de seu currículo, da relação que mantém com seus professores, de como compreende o papel do aluno na instituição, até as tecnologia e

recursos que disponibiliza para as atividades de ensino e pesquisa e consequentemente dos resultados de aprendizagem que consolidam tais processos.

A análise desses processos pedagógicos podem ser compreendidos em três contextos diferentes que se constituem na interpelação dos atores de uma instituição educativa (Hadji, 1992). Nesse sentido, a avaliação pode estar voltada para análise do contexto psicopedagógico da instituição, do contexto da formação profissional ou do contexto da formação do cidadão.

“O contexto psicopedagógico é aquele em que interagem professores, alunos e pais. Nesse espaço articulam-se as atividades de ensino do professor, as aprendizagens dos alunos e as esperanças dos pais. Analisar esse espaço implica indagar sobre eficácia do ensino, grau de satisfação dos alunos, expectativas educacionais. Os resultados da avaliação, nesse contexto, devem subsidiar o aperfeiçoamento de decisões sobre trajetória escolar, conteúdos e aprendizagens fundamentais, direção da formação escolar, estratégias de ensino.

O contexto da formação profissional requer dos atores do processo educativo (professores e alunos), a vivenciar dos papéis de formadores e formandos para construírem a possibilidade do diálogo com os empregados e o mundo do trabalho. É nesse espaço que o avaliador irá interpretar como a universidade está preparando seus alunos para o futuro, para ingressarem como profissionais no mercado do trabalho. Para que a universidade analise as articulações entre formadores, formandos e empregadores deverá considerar as atitudes e capacidades que irão transformar alunos em profissionais competentes. E o que significa, na instituição, um profissional competente? De que forma a universidade está conjugando os conceitos de competência e competitividade? Como a universidade descreve seu compromisso social pela formação profissional que imprime a seus alunos? Qual o tipo de interpretação a universidade faz das demandas do mundo do trabalho? Qual o diálogo que a universidade mantém com empregadores, profissionais, ex-alunos e sociedade civil?

O contexto do cidadão compreende os professores como trabalhadores sociais, os alunos como cidadãos, que devem se relacionar com o grandes decisores, aqueles que têm condições de interferir sobre as possibilidades e a qualidade política da educação oferecida e recebida na instituição educativa. Nesse espaço, o avaliador irá investigar como as necessidades sociais estão sendo atendidas pela instituição. É o espaço que permite a avaliação compreender: como as políticas são interpretadas pela instituição; o tipo de cidadão que está se procurando formar; a sociedade que se procura construir”.

A definição de contextos tem o propósito de delimitar a ação do avaliador em determinado processo avaliativo, sem no entanto significar qualquer tentativa de fragmentar a compreensão da ação educativa desenvolvida em uma universidade.

Avaliação de currículos

Compreendemos currículo um conjunto organizado de conhecimentos e atividades estruturadas com a finalidade de formar o cidadão, o profissional e a promover o desenvolvimento do ser humano em determinada direção. Nesse sentido falamos em currículo do Ensino Fundamental e Médio ou do Ensino Universitário. Podemos nos referir ao currículo do curso de medicina ou de administração e, em ambos os casos: estamos nos referindo aos objetivos, aos conteúdos, às estratégias e às práticas desenvolvidas que definem essa estrutura pedagogicamente organizada para atender a formação do profissional e cidadão médico ou administrador.

As avaliações de currículo podem ser desenvolvidos a partir de:

- análises internas ou de auto-avaliações, que são realizadas por grupos ou comitês da própria instituição;
- análises externas, realizadas por especialistas das áreas do conhecimento do currículo em avaliação, mas sem vínculo com a instituição.

Franco (1997, p.10) propõe que a avaliação de currículo deva comportar três dimensões: análise de contexto, de dinâmica institucional e análise de resultados ou produtos.

Avaliação de contexto

A avaliação de contexto diz respeito às variáveis que se colocam de antemão, tais como condições de infra-estrutura, qualificação dos professores, e outras. A análise do contexto é indispensável na medida em que contribui para conferir um poder explicativo em relação aos outros dados a serem coletados.

Avaliação da dinâmica institucional

Trata-se da análise do processo das ações desenvolvidas.

Essa dimensão de análise é fundamental quando se tem como propósito a realização da avaliação contínua e sistemática, e a intenção é a de promover correções das distorções identificadas ou fazer a manutenção das atividades bem-sucedidas.

Avaliação de produto ou de resultados

A avaliação de produto ou de resultados confere significado à avaliação dos cursos, seja quanto a sua respeitabilidade, o seu desempenho, a sua qualidade, ou, mesmo, quanto a seu prestígio externo”.

Avaliação de Programas Educacionais

Um programa é proposto para corrigir problemas, aperfeiçoar práticas de acordo com prioridades políticas de determinados governos. Tais programas têm claramente definido seus objetivos, metas, estratégias e recursos a serem utilizados.

A avaliação de programas e projetos governamentais, segundo Barry Mac Donald (1982, p.16), pode ser classificada em democrática, autocrática e burocrática.

Avaliação burocrática

Avaliação burocrática constitui-se num serviço incondicional prestado às agências governamentais que têm

maior controle sobre a alocação de verbas educacionais. O avaliador aceita os valores daqueles que o contratam e fornece-lhes informações que os ajudam a atingir seus objetivos políticos. Ele age como um consultor administrativo e seu critério de sucesso é a satisfação do cliente. Suas técnicas de investigação devem merecer crédito por parte dos administradores e não deixá-los expostos a críticas. O avaliador não tem nenhuma independência e nenhum controle sobre o uso que será feito das informações por ele fornecidas. Também não dispõe de nenhuma instância em que possa protestar. O relatório avaliativo pertence à burocracia e vai para seus arquivos. Os conceitos-chave são os de 'serviço', 'utilidade' e 'eficiência'. O conceito que fundamenta e justifica esse tipo de avaliação é o da 'realidade do poder'.

Avaliação autocrática

A avaliação autocrática é um serviço condicional prestado a agências governamentais com maior controle sobre a alocação de recursos educacionais. Ela oferece a validação externa de uma dada política em troca da aceitação das recomendações feitas pelo avaliador. Seus valores derivam da percepção que o avaliador tem das obrigações morais e constitucionais da burocracia. O avaliador focaliza problemas ligados à meritocracia educacional e age como um assessor especializado. Suas técnicas de investigação devem fornecer provas científicas porque a base de seu poder é a comunidade de pesquisadores. Os contratos celebrados garantem ao avaliador a não interferência do cliente e o direito de propriedade sobre o estudo realizado. Seu relatório vai para os arquivos burocráticos, sendo também publicado por revistas acadêmicas. Se suas recomendações forem rejeitadas, as políticas não serão validadas. A própria comunidade científica e os escalões burocráticos superiores serão o tribunal a que o avaliador poderá apelar. Os conceitos-chave do avaliador autocrático são 'princípio' e 'objetividade'. O conceito basilar que justifica sua atuação é o da 'responsabilidade do cargo'.

Avaliação democrática

A avaliação democrática é um serviço informativo, prestado à comunidade acerca das características de um programa educacional. Ela reconhece a existência de um pluralismo de valores e procura representar uma gama variada de interesses ao formular suas indagações principais. O valor básico é o de uma cidadania consciente e o avaliador age como um intermediário nas trocas de informação entre diferentes grupos. Suas técnicas de coleta e apresentação de dados devem ser acessíveis a audiências não especializadas. A principal atividade do avaliador consiste no levantamento das concepções e reações acerca do programa estudado. Ele oferece sigilo aos informantes, dando-lhes, ao mesmo tempo, controle sobre o uso que fará das informações obtidas. O relatório avaliativo não traz recomendações e o avaliador não pensa na possibilidade de um mau uso das informações levantadas. Suas relações com patrocinadores e participantes do programa avaliado são objeto de negociações periódicas entre ambas as partes. O critério de sucesso é o alcance do estudo avaliativo, medido em termos das audiências beneficiadas por ele. O relatório aspira atingir o *status* de *best-seller*. Os conceitos-chave da avaliação democrática são 'sigilo', 'negociação' e 'acessibilidade'. O conceito fundamental é que a justificativa é o direito à informação".

A metodologia de avaliação a ser selecionada para análise de programas ou projetos educacionais depende dos seus objetivos, das suas estratégias, do contexto e das condições de execução. Robert Stake (1982, p.30) afirma que "não existe um método único para avaliação de programas educacionais que convenha a todas as situações. A informação buscada nem sempre é a mesma. Os públicos interessados têm aspirações e valores diversos. Os avaliados adotam estilos diferentes que são mais ou menos bem acolhidos pelos diversos públicos e mais ou menos úteis aos diferentes clientes."

Com o objetivo de dar uma visão geral dos principais métodos utilizados na avaliação de programas educacionais, apresentamos a seguir um quadro síntese elaborado por Robert Stake (1982), ressaltando no entanto que embora descrições

breves pequem por excesso de simplificação, o resumo oferece uma visão geral dos métodos de avaliação, sendo hoje tomado como referência na área.

Métodos para Avaliação de Programas Educacionais						
MÉTODOS	OBJETIVOS	ASPECTOS PRINCIPAIS	CATEGORIAS ENVOLVIDAS	PRINCIPAIS PROTAGONISTAS	RISCOS	VANTAGENS
1. Medida de rendimento escolar	Medir o desempenho nos estudos e o progresso alcançado	Definição de objetivos; análise dos resultados de testes; medida de discrepância entre os objetivos e os resultados obtidos	Pedagogos	Ralph Tyler Benjamin Bloom James Popham Malcolm Provus	Simplificação excessiva dos objetivos educacionais; não consideração dos processos	Verificar o progresso alcançado pelos alunos
2. Autoavaliação da instituição	Estudar e aumentar a eficiência dos educadores	Normas fixadas pela equipe; debates e discussão de questões profissionais	Docentes	National Study of School Evaluation Paul Dressel	Desagradar alguns membros da equipe e desconsiderar valores exteriores à instituição	Consolidação do pessoal docente; aumento do seu senso de responsabilidade
3. Grupo de "prestígio"	Resolver crises, preservando a instituição	Grupo composto de personalidades eminentes; visita à instituição; exame de dados e documentos existentes	Pessoas proeminentes numa dada área	James Conant Clark Kerr David Henry	Refinamento da ação; confiança excessiva na instituição	Possibilidade de reunir pontos de vista e julgamentos mais esclarecidos
4. Interação - Observação	Compreender melhor atividades e valores	Questões pedagógicas; observação em sala de aula; estudos de caso	Usuários do sistema	Louis Smith Parlett-Hamilton Robert Flippey Robert Stake	Confiança demasiada nas percepções subjetivas; desoportunismo das causas	Possibilidade de atingir uma visão global do programa e de discernir os conflitos de valores
5. Pesquisa Educacional	Elaborar explicações e táticas pedagógicas	Condições controladas; análise de muitas variáveis; bases para generalização	Experimentalistas	Lee Cronbach Julian Stanley Donald Campbell	Condições artificiais; desconsideração de elementos humanos	Aplicação de princípios pedagógicos e de materiais novos
6. Análise de gestão	Racionalizar as decisões cotidianas	Listas de opções estimativas; retroinformação; custos; eficiência	Administradores Economistas	Leon Lessinger D. Stufflebearn Marvin Alkin Alan Thomas	Superestimação da eficiência; subestimação de fatores implícitos	Retomada de dados úteis para tomadas de decisão
7. Análise de política social	Auxiliar na elaboração de políticas	Julgamento das condições sociais e do funcionamento administrativo	Sociólogos	James Coleman David Cohan Carol Weiss Mosteller-Moynihan	Visão macroscópica, ignorando aspectos analíticos	Compreensão de restrições e alternativas sociais
8. Avaliação sem objetivo ("goal-free")	Julgar os efeitos de um programa	Não se basear em objetivos expressivos; limitar-se a um protocolo de intenções	Consumidores potenciais	Michael Scriven	Supervalorização de documentos e propostas escritas	Informação sobre os efeitos do programa, reduzindo, ao mínimo, o fator subjetivo.
9. Avaliação contraditória	Efetuar uma escolha entre opções	Confronto entre posições antagônicas; interrogatório do tipo contraditório	Especialistas Jurista	Thomas Owens Murray Levine Robert Wolf	Importância excessiva atribuída a fatores pessoais; método superficial, limitado pelo tempo	Bom método de informação; coloca à prova pontos de vista diversos referentes a um mesmo programa.

Avaliação de Sistema

A desigualdade de educação oferecida nas escolas dos diferentes sistemas de ensino coloca para o estado o dever de compreender as dimensões dessas disparidades e tomar decisões no sentido de corrigir injustiças.

Compete ao Estado, então, seja em nível nacional, estadual ou municipal, controlar a qualidade da educação oferecida em suas escolas e implantar medidas que permitam garantir a equidade no processo educacional.

É preciso discutir um pouco mais aqui, a respeito dessa característica do controle como dever do estado, e compreender, a partir desse contexto, as funções das avaliações de sistema realizadas com o objetivo de subsidiar políticas educacionais de todos os governos.

Toda sociedade, ou qualquer indivíduo com vida social está sujeito a um certo tipo de controle. O controle não é necessariamente autocrático, ele pode, ao contrário, significar salvaguarda de sistemas democráticos. A consciência dessa possibilidade do poder tem colocado para aos educadores que a questão “hoje não é a de recusar todo controle como ato de um poder insuportável, mas sim de reforçar, restabelecer e promover verdadeiros processos de avaliação” (Pour, 1986 p.4).

A avaliação de sistema apresenta claramente dois focos de análise: o primeiro (*assessment*) refere-se aos resultados do sistema, as habilidades e competências adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares, e o segundo trata das condições oferecidas para alcançar esses resultados.

A definição das habilidades e competências definidas pelos sistemas de ensino, para ser adquiridas pelos alunos em determinadas séries escolares ou mesmo em determinado curso de ensino superior, é a matriz de referência para realização de uma avaliação de sistema que é definida a partir de parâmetros curriculares nacionais. Essas habilidades e competências a serem avaliadas definem também o tipo de instrumento de medida a ser utilizado.

Além das habilidades e competências, a avaliação de sistema pode e deve estar também voltada para analisar as condições oferecidas para adquirir tais competências. Esse é um dos aspectos fundamentais a ser analisado, principalmente em países em processo de desenvolvimento, em que a constante contenção de recursos exige sempre a escolha de alternativas em situações de grande carência. Esse foco avaliativo implica procurar identificar as variáveis, fatores que poderiam estar associados a um melhor ou pior desempenho. Estudos dessa natureza exigem o desenvolvimento de metodologia quantitativa com emprego de programas estatísticos avançados e métodos qualitativos que permitam iluminar alguns contextos do cotidiano em que o desempenho dessas habilidades e competências ocorrem.

O Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais do Ministério da Educação (INEP/MEC), apresenta hoje uma experiência considerável, de 15 anos (primeira avaliação SAEB 1985/86) no desenvolvimento de avaliações de sistema educacionais. Pode-se citar principalmente: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –SAEB–, o Exame Nacional de Cursos Superiores – ENEM – Avaliação dos Concluintes do Ensino Médio – ACEM –, Avaliações Internacionais Comparadas. (O relato dessas experiências é apresentado no documento: Experiências de Avaliação no Brasil.) Também alguns estados e municípios tem realizado avaliações de sistema, podendo ser citado os estados do Rio Grande do Norte, Paraná, São Paulo, e o Município do Rio de Janeiro.

A análise da experiência brasileira em avaliação de sistema, permite-nos sugerir que para desencadear uma sistemática de avaliação de sistema é necessário analisar e decidir sobre três classes de problemas.

Um primeiro problema refere-se a tecnologia disponível e a infra estrutura necessária para realizar a avaliação; uma segunda classe de problemas refere-se a cultura avaliativa do país, dos setores participantes, e das audiências envolvidas; finalmente é preciso considerar uma terceira classe de problemas que se refere ao conjunto de hipóteses e variáveis que devem ser investigadas

para identificar, compreender e explicar as dificuldades e defasagens do sistema de ensino.

A tecnologia disponível para realização de uma avaliação de sistema deve ser considerada, a partir da análise, tanto das condições de processamento e análise dos dados a serem coletados, quanto da construção de instrumentos fidedignos e válidos. Na verdade, a análise das condições tecnológicas que se conta deve orientar a metodologia a ser desenvolvida na avaliação de sistema.

Com o objetivo de permitir uma visão mais concreta da natureza das questões técnicas que deverão ser enfrentadas pela equipe de avaliação de sistema, poder citar a discussão feita (Heraldo M. Vianna, 1998, p.157) sobre as implicações teórico-metodológicas que se enfrenta no momento da definição das técnicas de medidas a serem utilizadas.

*“Um dos momentos críticos em avaliação educacional diz respeito à questão das medidas. Suponhamos que se pense na **teoria clássica dos testes** e na que se convencionou chamar de **teoria moderna dos testes**. A escolha da teoria clássica ou da teoria moderna, inclusive da teoria da resposta ao item, tem suas implicações na construção dos instrumentos, no tipo de item, na estruturação dos itens, no teste e na análise dos itens. A calibração dos itens e equalização (equating) dos testes podem ser feitas com qualquer das abordagens, mas metodologias são diferentes, as baseadas em outros pressupostos, o mesmo ocorrendo com a construção das escalas. Uma opção pela teoria moderna (item response theory) também exige a escolha de diferenciados modelos, que podem ser de um parâmetro (modelo Rasch), de dois ou três parâmetros (modelo Birnbaum), sendo este o comumente empregado em avaliação educacional. Se a opção for pela teoria moderna e os itens forem do tipo objetivo, nas suas formas tradicionais, é possível usar o software chamado bilog, construído por F. LORD, R. MISLEVY e M. STOCKING, entre outros, para os diferentes procedimentos estatísticos; se, entretanto, a prova constar de questões objetivas de múltipla escolha com pesos*

diferenciais para as alternativas, questões de respostas abertas curtas e longas, e questões dissertativas, o modelo é proposto por R. SAMEJIMA e o software a ser utilizado é o multilog, desenvolvido com a colaboração de D. THISSEN e de outros, sendo em alguns casos (analysis of dichotomous item reponse) aconselhável o uso de estatísticas não paramétricas (free distribution)."

"Ainda com relação ao tipo de instrumento, a avaliação precisa decidir se serão empregados **testes referenciais a norma** ou se, como ocorre em alguns avaliações nos Estados Unidos, no Canadá e na América Latina (México e Uruguai, por exemplo), a opção será pelos **testes referenciados a critério**. Os embasamentos teóricos são diferentes, as estatísticas de análise são outras, as técnicas de construção não são idênticas e, no caso dos testes referenciados a critério, há necessidade da fixação de padrões de avaliação, assunto que dá margem a algumas controvérsias."

"Se pretendemos avaliar um sistema educacional na sua globalidade, ainda que por intermédio de amostras, a parte relativa à avaliação dos produtos, conforme a proposta inicialmente apresentada, não pode ficar restrita ao rendimento escolar, sendo recomendável que se meçam atitudes interesses e aptidões, mas a decisão final é de competência da equipe responsável pela implementação do projeto, juntamente com o avaliador."

A cultura avaliativa do país é um ponto importante para garantir que os sistemas estaduais, municipais, os educadores e a comunidade em geral possam se apropriar dos resultados de um processo avaliativo. Evidentemente para desenvolver esta cultura avaliativa é preciso criar processos de divulgação, de discussão dos resultados de forma a permitir que os diferentes grupos envolvidos façam uso adequado da avaliação. Os resultados de avaliações de sistema podem, às vezes, ser inadequadamente utilizados para fins políticos seja pela mídia ou mesmo pelos governantes que apoiaram a avaliação. Nesse sentido, é que tem sido reiterado por avaliadores a necessidade da estratégia de divulgação de resultados de uma avaliação, ter um planejamento

mais bem cuidado do que para outros programas educacionais. Esta estratégia que envolve a realização de treinamentos, produção de materiais e outras formas de sistematização das informações deve ter como objetivo permitir à comunidade interessada compreender desempenho das variáveis que foram analisadas e interpretar os resultados alcançados.

A investigação sobre as hipóteses e variáveis que devem ser consideradas para identificar, compreender e explicar as dificuldades e defasagens do sistema de ensino é um processo de aprofundamento gradativo.

Neste aspecto, existem já fatores que vem sendo tradicionalmente analisados e que realmente explicam diferenças de desempenho. Assim fatores que agregam variáveis de nível socioeconômico e cultural, sexo, formação de diretores e professores, estrutura e organização e funcionamento da escola. Na verdade, tais fatores indicativos de defasagens socioeconômicas e culturais apenas confirmam diferenças de classes sociais. Nesse sentido, outros fatores devem ser analisados, visando oferecer elementos ao estado, sobre como atuar para corrigir tais diferenças de desempenho, mesmo sob condições sociais adversas.

Resumindo, podemos reafirmar que a avaliação educacional tem várias dimensões que se estruturam de acordo com o foco de interesse de determinado processo avaliativo. A seleção de um ou outra dimensão, desencadeia a escolha de metodologias e procedimentos específicos.

A escolha de dimensão da avaliação deve ter como critério o tipo de decisões que se pretende subsidiar, que vai tomar decisões e a abrangência da ação educativa.

A avaliação da sala de aula deve subsidiar a ação do docente na escola e pode abranger aspectos cognitivos e afetivos do desempenho do aluno.

A avaliação do currículo deve permitir a professores, especialistas analisar a efetividade de um currículo. Possibilita elementos para mudanças curriculares e reformas de ensino no sistema ou de um curso em uma universidade.

Avaliação de programas fornece informações úteis àqueles que coordenam e dirigem ações de implementação do sistema educacional.

A avaliação de sistema, fornece subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais do estado.

Referência bibliográfica

- FRANCO, M. L. B. *Avaliação de cursos*. In: **Curso de Especialização em Avaliação a Distância** – UNB/Cátedra UNESCO, v. 3. Avaliação de Currículos e de Programas, Brasília, 1997.
- GOLDBERG M. A. A. *Avaliação educacional*. In: **Educação e Avaliação**, Ano I, n. 1. Ed. Cortez/Critério Avaliação São Paulo HADJI, C. *L'évaluation des action éducatives*, Paris. PUF 1992.
- MACDONALD, B. *Uma classificação política dos estudos avaliativos*: In: **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. Goldberg, M. A. A. & PRADO de SOUSA, C. (org.) EPU. São Paulo 1982
- STAKE, R. *Novos métodos para avaliação de programas educacionais*. In: **Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios**. Goldberg, M. A. A. & PRADO de SOUSA, C. (org.) EPU. São Paulo 1982.
- POUR. Revista bimestral da GREP/Groupe de Recherche Pour l'éducation et la prospective. *L'évaluation au pouvoir* n. 7, 107 Privat Paris, 1986
- PRADO DE SOUSA, C. *Programas de avaliação dos alunos Universitários*. In: **Curso de Especialização em Avaliação a Distância** – UNB/Cátedra UNESCO, v. 4 – Acompanhamento e avaliação de alunos. Brasília, 1997.
- VIANNA, H. M. *Implantação de Avaliação de Sistemas Educacionais: Questões metodológicas* In: **Idéias 30**. Sistemas de Avaliação Educacional, FDE – SP, 1998.