

O Papel da Avaliação no Enfrentamento da Crise Educacional - A Experiência de Alguns Países

Eurides Brito da Silva

I - Introdução

Começo por definir o objeto e delimitar o escopo destas reflexões. Não há segurança em se apontar qualquer país como tendo vencido a crise porque é possível que nenhum se considere nessa condição. Os processos de crítica e auto-crítica que se registram nos sistemas educacionais do mundo dão bem a medida da insatisfação interna e externa com relação ao desempenho da educação. As reformas educacionais que vários países vêm empreendendo nas últimas décadas são a materialização desse inconformismo e do desejo de mudança.

Busco um exemplo numa instituição que tem influenciado no pensamento acadêmico de vários países - a universidade americana.

Em recente artigo, adaptado de um discurso feito na *American Association for Higher Education*, Derek Bok, hoje aposentado, e que foi Presidente da Harvard University, de 1971 a 1991, observa que "as instituições americanas de ensino superior conseguiram um feito singular ao serem admiradas em outras partes do mundo enquanto são tão duramente criticadas em casa". (Bok, 1993).

As críticas, na maior parte externas, provêm do Congresso, que já promoveu audiências sobre fraudes em pesquisa científica e sobre malversação de recursos para pesquisa. Da imprensa, que critica os aumentos das anuidades. De livros, que as editoras publicam acusando as universidades de comodismo político e, segundo eles, de coisas piores. Do Departamento de Justiça dos Estados Unidos, onde já houve investigação em cerca de 50 instituições de elite acusadas de conspiração para evitar competição sobre mensalidades e ajuda financeira.

Diante do que chama de vendaval de críticas, Bok aconselha que a melhor reação é mesmo procurar compreender mais profundamente o que está incomodando o público.

Embora reconhecendo que nem todas as críticas procedem, ele aponta caminhos à comunidade acadêmica:

"O que ela (a comunidade acadêmica) tem que fazer é transformar a adversidade em vantagens, usando o estímulo das críticas para facilitar as mudanças que muitos professores

Eurides Brito da Silva
Doutora em Educação;
Professora Titular da
Universidade de Brasília;
Secretária de Educação do DF;
Ex-Conselheira Federal de
Educação.

(*) Palestra proferida no "Simpósio Nacional sobre Avaliação Educacional: uma reflexão crítica." Realizado pela Fundação CESGRANRIO, Rio de Janeiro, set./out. 1993.

e administradores concordam que deveriam ter ocorrido há muito tempo. Os educadores precisam persuadir o público - mas principalmente a si mesmos - de que farão da qualidade da educação seu objetivo maior. Eles podem não conhecer todas as reformas necessárias, mas sabem o bastante para se manterem ocupados por muito tempo." (Bok, 1993).

Assim, o que se pode discutir aqui é um esforço em processo, no âmbito mundial, buscando vencer a crise, a partir, como não pode deixar de ser, de um diagnóstico, seguido da conhecida terapêutica das reformas educacionais, sejam elas globais, resultantes de decisão política, ou apenas saltos qualitativos.

Procurarei mostrar alguns exemplos de como a avaliação tem sido o ponto de partida para a mudança em sistemas educacionais. Uma palavra de cautela: o tempo não permitiu que este trabalho fosse nem exaustivo nem aprofundado; ele pretende, somente, trazer algumas informações e oferecer tópicos para reflexão.

II - Que Respostas são Pedidas à Avaliação

De alguns anos para cá, o domínio da avaliação tem se expandido. Além de identificar resultados da aprendizagem dos alunos, avalia-se hoje o conjunto do sistema educacional, não apenas em seus efeitos pedagógicos mas também nos efeitos econômicos e sociais (Lê Thành Khôi, 1981). Quando pesquisadores brasileiros avaliam e denunciam como inaceitável que nossa escola básica custe setenta vezes menos que a superior, estão mostrando um efeito econômico e social de uma política de educação equivocada.

No plano internacional, as agências de ajuda querem saber da rentabilidade dos fundos aplicados, expressa, naturalmente, na eficiência interna e na eficácia dos sistemas educacionais.

Assim, a avaliação de que falamos vai além da medida quantitativa dos resultados escolares para determinar as mudanças que

foram propostas como objetivos, que obtém e fornece informações úteis para as diferentes tomadas de decisão: desde a do professor em sala de aula à do mais alto decisor de política educacional, constituindo um processo contínuo.

As perguntas que geram a avaliação, ou são geradas por ela, são comuns a todos os países: por que as escolas não têm o mesmo desempenho na mesma cidade, no mesmo estado, província, distrito, condado ou no mesmo bairro? Por que um segmento sócio-econômico dos alunos apresenta rendimento escolar diferente - pior ou melhor? Tais testes têm a validade que se supõe? No que os professores, a escola, ou a administração têm de mudar? Deve essa avaliação ter impacto na vida do aluno? Que conseqüências deve produzir?

O que parece pacífico é a necessidade de serem as escolas avaliadas e de ser a qualidade de escolar perseguida com obstinação.

A educação comparada usa os tipos de avaliação que se conhecem em teoria:

Segundo o objeto

a) Micro-avaliação - que é o tipo tradicional de se medirem resultados dos alunos, dos professores, os conteúdos e os métodos, o material pedagógico etc.

b) Macro-avaliação - que estuda o conjunto de um sistema de ensino em suas relações com o meio social e econômico.

Um bom exemplo desta avaliação foi o estudo que a UNESCO realizou de seu Programa experimental mundial de alfabetização.

Em qualquer país, ela será uma avaliação quantitativa e/ou qualitativa, será pedagógica, econômica, social ou cultural, segundo o ponto de vista. Na forma, será somativa ou formativa. No método, normativa ou baseada em critério. Segundo o agente, interna ou externa.

III - As Avaliações Internacionais: Seu Interesse e Possibilidades

A avaliação em nível internacional vem se desenvolvendo como importante instrumento de formulação de políticas educacionais e de questões de financiamento. Três exemplos são trazidos aqui:

1. Enquetes da **International Association for the Evaluation of Educational Achievement** ou IEA.

Em 1959, um pesquisa piloto foi efetuada em doze países industrializados, com uma população de 13 anos de idade, limite da obrigatoriedade escolar da quase totalidade do grupo. Foram-lhe administrados testes de compreensão de leitura, de matemática, de ciências, de geografia e de aptidões não-verbais (*Foshay, A. W. Performances intellectuelles des écoliers de 13 ans dans douze pays, Hambourg, Institut de l' UNESCO pour l' éducation, 1964*). (Lê Thành Khôi, 1981)

Apesar de alguma fragilidade na construção dos testes, o estudo mostrou a possibilidade de pesquisas internacionais mais rigorosas. Pela sua universalidade e, portanto, menos dificuldades lingüísticas, a matemática foi o primeiro domínio escolhido.

A pesquisa, com 133.000 alunos de doze países, se desenvolveu entre 1962 e 1965 e foi publicada em 1967. (*IEA, Husén, 1967; Postlethwaite et Landsheere, 1969*). Os centros de pesquisa que participaram criaram, a partir daí, a Associação Internacional para Avaliação dos Resultados Escolares - a qual realizou enquetes em seis domínios: ciências, literatura, compreensão da leitura, inglês e francês ensinados como línguas estrangeiras e instrução cívica. Doze países foram os primeiros participantes: Inglaterra, Áustria, Bélgica, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, França, Holanda, Israel, Japão, a ex-República Federal Alemã e a Suécia. A eles se juntaram Austrália, Irlanda, Itália, Nova Zelândia, mais três países socialistas - Hungria, Polônia e Romênia e quatro países em desenvolvimento Chile, Índia, Irã e Tailândia. Foi uma série de trabalhos dos quais esses países participaram,

durante sete anos, com 258.000 alunos de três níveis: 10 anos, 14 anos e fim do ensino secundário; 50.000 professores e 9.700 escolas (*Passow et al, 1976; Peakcer, 1975; Walker, 1976*).

Essas enquetes da IEA - International Association for the Evaluation of Education são a mais vasta pesquisa empírica que já foi conduzida em educação comparada e representam uma etapa de sua história.

Lê Thành Khôi ressalta que elas têm um duplo interesse: primeiramente, permitem estimar a influência respectiva das variáveis socio-econômicas e das variáveis pedagógicas sobre os resultados alcançados pelos alunos, entre escolas e entre sistemas de ensino, entre países industrializados e países em desenvolvimento. Via de regra, os países desenvolvidos apresentam preponderância nos resultados sobre os países em desenvolvimento, do que se conclui que a melhoria do sistema de ensino vem mesmo depois da melhoria das condições sócio-econômicas dentro das quais funciona. Em segundo lugar, a pesquisa esclarece um problema que tem sido debatido apaixonadamente, entre outras questões: escola única ou tronco comum? Como assegurar igualdade de oportunidades na escola secundária? Em que idade fazer a seleção? Quais as conseqüências sobre o plano social e sobre o plano do rendimento escolar?

2. Avaliação do Programa Experimental Mundial de Alfabetização.

Não é ocioso repetir que a preocupação dos educadores com o rendimento dos alunos, soma-se à dos governos e dos organismos internacionais com a avaliação da rentabilidade dos fundos aplicados em programas educacionais.

Essa preocupação deu origem a vários estudos promovidos pela UNESCO e PNUD sob o título *Programa Experimental Mundial de Alfabetização: avaliação crítica*, 1976 (Lê Thành Khôi, 1981).

A pergunta de pesquisa que esse estudo levantou era se o programa de alfabetização de um grupo selecionado de trabalhadores

urbanos e rurais, integrado com um treinamento ocupacional pertinente, aumentaria a sua produtividade e contribuiria de maneira significativa para o desenvolvimento econômico nacional. Foi condição que esse Programa fosse avaliado de forma objetiva e rigorosa.

Os resultados não foram os que a UNESCO esperava mas algumas lições ficaram quanto: **a)** ao grau de complexidade de um programa dessa envergadura, envolvendo participantes, instrutores, administradores, e avaliadores, muitos destes, especialistas de países desenvolvidos, carentes de experiência em alfabetização como um problema crônico nacional; **b)** à falsa idéia de que alfabetização é simplesmente uma questão técnica de métodos de ensino; **c)** à necessidade de uma atitude de modéstia e de realismo com relação às limitações inerentes aos especialistas e aos modelos internacionais. Foi considerado uma falha presumir que os países em desenvolvimento não fizeram progresso em alfabetização por falta de competência; e **d)** finalmente, quanto à questão se a alfabetização deve ser tratada como matéria separada ou em conjunção com outras coisas de interesse mais imediato do alfabetizando adulto.

Apurou a avaliação que a intenção original de associar a alfabetização com um treinamento ocupacional não foi posta em prática porque os professores não tinham familiaridade com as áreas de trabalho de forma a integrá-las à alfabetização. Philip Coombs (1985) dá sua palavra final sobre o bom uso dessas lições. Há evidências de que elas têm sido aplicadas em alguns países, por Ministérios, consultores da UNESCO e organizações não-governamentais, perseguindo uma abordagem integrada do desenvolvimento rural. Segundo ele, muitos exemplos poderiam ser citados mas basta, como ilustração, o da Tailândia. No início da década de 70, a Divisão de Educação de Adultos do Ministério da Educação da Tailândia montou um Programa de Alfabetização Funcional e de Educação Familiar. Inovativo, esse programa consistia no exame e discussão dos problemas da vida diária, com material escrito ilustrativo que gerou a motivação de aprender a ler: prática

de plantio, criação de animais, nutrição, saúde e puericultura, etc.

Esse Programa tailandês e muitos outros relativamnete bem sucedidos em várias partes do mundo em desenvolvimento adotaram quatro princípios básicos:

- a alfabetização deve estar associada aos interesses do alfabetizando;

- a participação do aluno é vital na escolha do que quer aprender;

- é patente a supremacia de materiais criados localmente, com relevância e interesse locais;

- é necessário alimentação contínua de material de leitura de interesse dos alfabetizando.

3. A comparação internacional do IEAP/ETS

Entre as avaliações internacionais, vale mencionar a mais recente, de 1991, realizada pelo IEAP/ETS e dada a conhecer em 1992.

Os resultados são melancólicos para o Brasil. Pela primeira vez participante dessa avaliação, ficou no 19º lugar entre 20 países, só perdendo para Moçambique, nos testes de matemática e ciências.

Como se sabe, o IEAP é um Instituto de avaliação da maior reputação e reconhecido mundialmente e o Educational Testing Service, de New Jersey, que colaborou com o IEAP, é talvez, o de maior reputação em elaboração e análises de testes educacionais. Desses resultados fica patente a importância que conferem à educação países emergentes economicamente como China, Coréia e Taiwan, os quais obtiveram os três primeiros lugares, superando países desenvolvidos como Estados Unidos, França, Inglaterra, Canadá e Suíça.

Não há como separar o fator educação do desenvolvimento desses países.

IV - As Avaliações Intranacionais

Pode-se dizer que quase todos os países

industrializados realizam algum tipo de avaliação de seus sistemas de ensino. Mesmo no mundo em desenvolvimento muitas iniciativas podem ser apontadas.

Há controvérsia quanto aos resultados dos testes, quanto à metodologia e quanto ao uso dos resultados. Mas a consciência de que o controle da qualidade é inadiável parece ser denominador comum entre os vários atores dos sistemas de ensino, nestes incluídos o país e a comunidade em geral.

Trataremos dos países com mais tradição no processo avaliativo:

Estados Unidos

Dentro de uma administração descentralizada, nos Estados Unidos exercem papel importante instituições privadas, institutos de pesquisa independentes, além da academia, que tem gerado numerosos estudos, muitos de grande impacto, dos problemas que os sistemas enfrentam, como, por exemplo, da situação das minorias étnicas e de suas condições de aprendizagem.

São relevantes os mecanismos de avaliação que essas instituições realizam nas escolas que o desejam, para fins de credenciamento junto às universidades e classificação dos egressos da escola média, daí redundando o prestígio das escolas pelo desempenho de seus alunos nesses testes.

Vem de longe a preocupação dos Estados Unidos com o desempenho de seu sistema educacional, que deseja excelente e competitivo. Dois momentos foram marcantes.

Na década de 60, o lançamento do Sputnik levou a nação americana a uma reforma curricular, especialmente no ensino de Matemática e Ciências. O feito Soviético à época colocou em cheque a eficiência e a eficácia do sistema educacional, que não se mostrara capaz de colocar o país na dianteira da conquista do espaço.

Mais de 3 décadas depois, em 26 de abril de 1983, a Casa Branca recebeu um relatório denominado **A Nation at Risk**, o qual sacudiu o país, impelindo-o a um frenético proces-

so de reforma educacional. Esse relatório foi notícia de primeira página em, virtualmente, todos os jornais diários do país. Foi o resultado de um estudo da qualidade da educação americana, que durou 18 meses, realizado por uma Comissão composta por 18 pessoas de alto nível.

O conteúdo do relatório foi disseminado em 12 conferências regionais, no afã de evitar que o documento ficasse empoeirado nas estantes.

A crueza da linguagem do relatório na apresentação dos resultados da avaliação - muito negativos - surtiu o efeito desejado: chocou a comunidade educacional, as autoridades e a sociedade.

O que colocava em risco a nação americana era "uma crescente maré de mediocridade". A comissão dizia: "se uma potência estrangeira tivesse tentando impor à América o desempenho educacional medíocre que hoje existe, nós poderíamos ver isto como um ato de guerra". (*Bell, 1993*).

A resposta que a nação deu foi uma agitação de atos legislativos estabelecendo determinações, diretrizes e outras mudanças em políticas educacionais.

Vários estados criaram suas próprias comissões para recomendarem medidas reformistas.

No estado do Texas, Ross Perot foi nomeado presidente de um estudo maior. Vários governadores se envolveram de forma efetiva nesse movimento de reforma: Bill Clinton, do Arkansas; Lamar Alexander, do Tennessee; Thomas Kean, de New Jersey; Robert Graham, da Flórida, e Richard Riley, da Carolina do Sul. (Este, hoje secretário de Educação do Governo Clinton).

Uma importante conclusão sobre os efeitos das iniciativas dos estados, após a grande avaliação, pode ser assim resumida: os ganhos no desempenho dos estudantes, o declínio de taxas de evasão e outros resultados desejados não são alcançados simplesmente com mudança de padrões e determinações sobre procedimentos e práticas no cotidiano

escolar. É necessário um esforço em âmbito do sistema para engajar pais e comunidades. Tem-se confiado demais nas reformas que afetam a vida da criança 6 horas por dia e temos ignorado as outras 18 horas de cada dia da semana mais as horas dos feriados, fins de semana e férias. Aqui, vale lembrar, que em fase da menor jornada escolar da maioria dos alunos brasileiros, a contabilidade tende a ser mais desfavorável, ainda, ao poder educativo da escola.

Esta década, desde o relatório, tem sido marcada, em todo o país, por um esforço de renovação nos conteúdos curriculares, de adoção mais rigorosa de padrões de medida de desempenho e conduta dos alunos, de programas e iniciativas visando a melhor preparação, melhores salários e melhor acompanhamento e avaliação de professores e diretores de escolas. Ainda assim, a auto-crítica prossegue como na palavra de um dos componentes da comissão sobre Excelência em Educação que promoveu aquela avaliação nacional. Os objetivos, propósitos e ideais da educação americana são inspiradores e a tecnologia é impressionante. Algo de errado, porém, está ocorrendo no meio social: gravidez na adolescência, revólveres na escola, homicídios, drogas ilegais, grande número de pessoas sem teto, pobreza, suicídio, AIDS e desemprego são sintomas de deteriorização do meio social dos jovens, desde que *Uma Nação sem Risco* veio a público (Crosby, 1993). Terrel H. Bell, o Secretário da Educação que idealizou e integrou aquela comissão, menos pessimista, avalia:

Os 10 anos desde a publicação de Uma Nação em Risco têm sido uma impressionante miséria para a educação americana. Aprendemos muito. Sofremos muitos desapontamentos. Mas não desistimos de modelar a educação em uma super-eficiente empresa para que a América conserve o orgulho de sua liderança na maravilhosa Idade da Informação desta década e para frente. Talvez nós devêssemos ter feito mais progresso mas pelo menos permanecemos com a tarefa. (Terrel, 1993).

Inglaterra e País de Gales

Desde o início da década de 80, a Ingla-

terra e o País de Gales estão promovendo sua reforma de ensino com os olhos nas transformações tecnológicas, no limiar do século XXI. A reforma traz grandes mudanças na organização e funcionamento do sistema de ensino, introduzindo mecanismos de centralização para financiamento e controle de qualidade, sem perda da autonomia das escolas e com certo enfraquecimento das Autoridades Locais.

A tônica da reforma é a busca de qualidade, por "better schools", com ênfase na mudança dos padrões de desempenho para adequação às novas exigências da Comunidade Européia, das mudanças demográficas e sociais que trouxeram complexidade, diversidade e problemas, como o desemprego, à sociedade britânica. O **Education Act** - de 1944 já não mais respondia à necessidade de padrões mais elevados de habilidades para viver e produzir na era tecnológica.

A nova política educacional britânica promoveu mudanças e ações em quatro áreas no intuito de:

- 1) assegurar maior clareza aos objetivos e conteúdo do currículo;
- 2) reformar o sistema de exames e melhorar a avaliação de modo a alcançar mais efetivamente os objetivos do currículo, o sucesso dos alunos e os registros destes resultados;
- 3) melhorar a eficácia profissional dos professores e a administração da força docente;
- 4) reformar a gestão da escola e aproveitar de maneira mais eficiente a contribuição dos pais, empregadores e outros fora dos serviços educacionais. (Better Schools, 1985).

Não cabe nos limites deste trabalho uma descrição detalhada das mudanças no currículo da escola primária e da secundária. É, porém, pertinente ressaltar a formulação de objetivos nacionais do currículo, que são a base para as políticas de currículo das Secretarias de Estado, das Autoridades Locais e das Escolas, três níveis administrativos com diferentes graus de responsabilidade em matéria curricular.

Deter-me-ei um pouco no capítulo da reforma que trata de **Exames e Avaliação**, matéria objeto do presente encontro.

O período de educação compulsória continua culminando com exames cujos resultados são considerados meios importantes de avaliar as realizações dos alunos. Se bem delineados, esses exames são um estímulo a um bom desempenho e os pais e os empregadores os valorizam na devida conta.

O Governo acredita que os exames feitos nas escolas servem para: elevar os padrões de desempenho, ao longo da escala de habilidades a serem adquiridas pelos alunos; melhorar o currículo e o ensino; dar aos professores e alunos objetivos claros para seu benefício, da educação superior e dos empregadores; registrar resultados testados; medir o desempenho dos candidatos a partir do que eles sabem, compreendem e podem fazer.

Foi instituído pelas Secretarias de Estado um organismo para supervisionar a realização dos exames feitos pelos alunos durante os anos de escolaridade obrigatória e aos 18 + (a partir de 18 anos). É o Conselho de Exames Secundários (SEC).

Esse Conselho tem a missão de aconselhar o governo em como o sistema nacional de exames secundários pode melhor cumprir seu papel. Foi criado em 1983, e já se considera que tem dado contribuição substancial ao desenvolvimento dos exames e muito se espera dele nos próximos anos.

O General Certificate of Secondary Education, instituído em 1984, se caracteriza por:

- 1) um sistema único com avaliações diferenciadas;
- 2) critérios nacionais;
- 3) critérios por séries;
- 4) ser destinado a todos os candidatos, não mais só para os 60% mais qualificados;
- 5) ser administrado por 5 grupos de conselhos (4 na Inglaterra e 1 no País de Gales) no lugar dos antigos 20 conselhos independentes;
- 6) expedir certificados de distinção e de mérito;

7) exigir treinamento em serviço para professores, a fim de melhor prepará-los em técnicas de avaliação e na adequação de seus cursos às exigências dos exames.

Sem descer a detalhes desse processo de avaliação, que seria intempestivo aqui, uma observação se faz necessária. Acredita o governo que não apenas os resultados dos exames devam ser registrados na vida escolar dos alunos. Deve haver um documento-resumo que registre as realizações do aluno ao longo do tempo em que freqüentou a escola. Esta deve organizar-se para acompanhar, registrar todos os feitos do aluno, assistindo-o e encorajando o seu progresso, orientando-o quanto a suas potencialidades, dificuldades e oportunidades.

É o serviço de orientação educacional e vocacional com que sonhamos no Brasil, há décadas. Portanto esse documento-síntese de suas realizações e de seu perfil escolar, o aluno será aceito e reconhecido pelos empregadores e outros usuários.

Para muntar esse esquema e avaliá-lo foi constituído um comitê dirigente nacional.

Esse sistema de avaliação tem conseqüências no financiamento das escolas, que ganham mais autonomia e mais responsabilidade. Os pais, livres agora para escolherem a escola de sua preferência, fazem-no com base nos resultados que essas escolas alcançam na avaliação.

Em resumo, não se pode ainda estimar os resultados das transformações no sistema educacional inglês. Podem-se assinalar a importância dada à avaliação, o estabelecimento de um padrão nacional de qualidade e a competição por via de excelência.

Suécia

Não se pode, em educação comparada, quando se trata de avaliação, deixar de mencionar a Suécia como pioneira dessa prática. Foi Torstén Husén quem iniciou o processo e depois criou o IEA (**International Institute for the Evaluation of Educational Achievement**). A esta instituição privada se devem estudos comparativos internacionais de grande repercussão. Em avançado estágio de desenvolvimento

educacional, a Suécia adota avaliação sistemática, com padrões de desempenho rígidos, contando com um professorado de alto nível.

Outros países merecem menção quando se trata de utilização de testes padronizados. O **Baccalauréat** (BAC) na França, o **Abitur**, na Alemanha e Áustria, o **Maturité Fédérale**, na Suíça, são mecanismos de controle da qualidade do ensino e servem para orientar os rumos das políticas educacionais. A Holanda utiliza uma prova nacional, ao fim da 8ª série, para avaliar as escolas e orientar os alunos no prosseguimento de estudos e carreiras segundo os resultados obtidos nas provas.

V - À Guisa de Conclusão, Algumas Especulações

1) Fazendo a leitura pela lente de Derek Bok, mencionado na introdução deste trabalho, vejo uma luz no fim do túnel da crise educacional brasileira. A tomada de consciência para a questão da qualidade e da avaliação, hoje inseridas no ideário da Nação, até como dispositivo constitucional, significa que nos dispomos a transformar a adversidade em vantagens.

São sinais promissores:

a) as iniciativas de avaliação já existentes nos sistemas de ensino, em instituições de pesquisa e na universidade. Não se pode deixar de mencionar o trabalho no INEP com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB;

b) as explicações dos pesquisadores, sugerindo a mudança de enfoque na análise do fracasso da escola;

c) os grupos de reflexão como este;

d) a inquietação generalizada com o mau desempenho dos sistemas de ensino e a nascente postura de cobrança de pais e de algumas comunidades.

2) Ainda que objeto de muita controvérsia e polêmica, nenhum país e nenhuma comunidade educacional negam que é necessário acompanhar o trabalho da escola e avaliar a sua qualidade.

Controlar a qualidade de seu produto é tarefa primordial da escola e dos sistemas de ensino.

3) Não há homogeneidade na forma como os países administram os testes e os resultados destes.

4) Na grande maioria dos sistemas de ensino há escolas excelentes, boas, regulares e ruins. É preciso trabalhar sobre isto.

5) Ao ganhar mais autonomia as escolas precisam aceitar maiores responsabilidades.

6) Em educação comparada, um papel importante da avaliação consiste em estudar as relações, coerências ou contradições entre os fins e os objetivos, assim como o desvio entre a formação e a execução no quadro da comparação entre os sistemas de ensino.

Em que medida, por exemplo, na formulação da política educacional, a necessidade de adaptar o ensino às necessidades econômicas do país conflita com o ideal da igualdade de oportunidades? Como conciliar integração nacional com pluralidade religiosa?

7) As estruturas e o processo de tomadas de decisão variam de um país a outro.

Em alguns países a tomada de decisão é feita mais estreitamente ligada à pesquisa do que em outros. Algumas circunstâncias e alguns eventos históricos, às vezes, precipitam a tomada de decisão.

São decisões políticas tomadas sem preparação científica, como foi a criação da **Open Univerity** britânica, por iniciativa pessoal de Miss Jennie Lee, membro influente do partido trabalhista e filha de mineiros, ao assumir o cargo de Ministra da Educação e da Ciência, depois que o partido assumiu o poder. A reforma de ensino superior na França foi elaborada e votada seis meses após os protestos de maio de 1968 (*Lê Thành Khôi, 1981*), sem avaliação científica do sistema vigente.

Muito mais se poderia trazer à discussão mas vou ancorar-me na palavra de cautela da introdução deste trabalho. Não tive a ambição de exaurir o assunto nem o compromisso de tratá-lo em profundidade.

RESUMO

Não há segurança em se apontar qualquer país como tendo vencido a crise, já que se assiste a um vendaval de crítica e auto-crítica nos sistemas educacionais do mundo.

A avaliação tem sido o ponto de partida par as mudanças reclamadas. Avalia-se, hoje, o conjunto do sistema educacional, não apenas em seus efeitos pedagógicos mas também nos econômicos e sociais.

As avaliações em nível internacional vêm-se mostrando importante instrumento de formulação de políticas educacionais e de questões de financiamento.

Alguns exemplos dessas avaliações se constituem em pesquisas empíricas conduzidas em educação comparada.

À guisa de conclusão, algumas especulações são feitas sobre as perspectivas que essas avaliações vêm abrindo a alguns países para tomadas de decisão capazes de romper as contradições, os conflitos e as incoerências que existem entre o discurso e a prática, entre a formulação e a execução de políticas educacionais.

Referências Bibliográficas

BELL, Gerrel H. Reflections one decade after a nation at risk. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, p.593, Apr., 1993.

BOK, Derek. Um paradoxo na educação, *Diálogo*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p.14, jul./set. 1993.

COOMBS, Philip. *The world crisis in education: the view of the eighties.* New York: Oxford University Press, 1985.

CROSBY, Enceral A. The at-risk decade. *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Apr., 1993.

LÊ THÀNH KHÔI. *L'education comparée.* Paris: Armand Colin, 1981.

UNITED KINGDOM. Secretary of State for Education and Science and Secretary of State for Wales. *Better schools.* London, 1985.