Avaliação Retorna ao Cenário da Educação; A Experiência de Minas Gerais

Iris Barbosa Goulart

Como Construir o Fracasso ou Quando se Dirige (A Educação) na Contramão

Voltamos a falar de avaliação educacional, tal qual fizemos nos anos 70 ou duas décadas antes. Por que, das vezes anteriores não obtivemos os resultados esperados? Será que iremos obtê-los agora?

No Brasil, as iniciativas geralmente se baseiam em boas idéias avulsas, implementadas sem qualquer preocupação com o contexto sócio-histórico-cultural. Em determinado momento, fala-se de uma campanha de alfabetização capaz de eliminar o analfabetismo até o ano 2000; em outro momento, é o programa do livro didático; em certa época, é um grande investimento para formar professores; em outra, é a construção de escolas para abrigar crianças durante todo o dia e alimentá-las. As idéias, em si, são interessantes, mas não se articulam umas com as outras, não fazem parte de um projeto global, que identifique os entraves ao nosso desenvolvimento e escolha as estratégias destinadas a superá-los. Segundo *Oliveira (1989)*, em todas essas iniciativas transparece o espírito populista, o imediatismo e a falta de viabilidade econômica.

Iris Barbosa Goulart

Mestre em Educação, Doutora em Psicologia; Coordenadora da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação de Minas Gerais; Professora Titular da Universsidade Federal de Minas Gerais.

Diversamente do que ocorre em nosso país, há uma história de sucesso no âmbito da Educação, construída por países europeus como a Inglaterra e a França, pelo Japão, no contexto da revolução Meiji, ou, bem próximo de nós, pelo Chile. Nesses países, há uma constante: a educação não é tratada como algo à parte, mas entende-se que ela é vinculada a um grande projeto de reconstrução do país. Esse projeto tem outras facetas igualmente importantes: econômicas, políticas, culturais, e só pode levar a bons resultados quando todas são encaradas simultaneamente. Quando um país analisa suas necessidades, identifica seus problemas e estabelece suas metas, ele toma uma posição face à educação; define o que é uma escola e o que ela deve conter para funcionar bem; define um montante de recursos e critérios para sua alocação e põe em prática suas políticas, dentro de um período de tempo pré-estabelecido.

Duas características são marcantes no caso dos países que citamos: de um lado, a definição de metas e a alocação de recursos, dentro de critérios universalistas e explícitos; de outro, a implementação de mecanismos de controle de qualidade.

Falta-nos um recurso capaz de interligar ações que são indissociáveis e de verificar a coerência entre nossas ações, nossas necessidades e os objetos que delineamos; o recurso que nos falta é o planejamento.

Na tradição populista de nosso país, cada governo apresenta ao povo um plano "capaz de tirar o país do caos". Acostumado a uma experiência paternalista, o povo brasileiro acredita sempre que o Estado é um grande pai e que a solução virá de cima. Passam-se quatro anos sem que as pessoas acompanhem o que era o tal plano e se ele realmente aconteceu; ao final desse tempo, novas eleições, novas políticas assumem o poder e esquece-se o plano anterior, nenhuma tentativa é feita para verificar se ele era realmente adequado à nova realidade, se há estratégias que devem ser mantidas. Nada é avaliado. Embarca-se na esperança de um novo plano messiânico capaz de resolver todos os problemas do povo brasileiro, seguros de que "desta vez vai dar certo".

No período dos governos militares, em que pese o inconveniente da ditadura, havia uma sequência inegável, pois, mudando-se o dirigente, não mudava a proposta governamental, e usou-se o modelo do PND (Plano Nacional de Desenvolvimento). Mesmo nesse período, um vício acompanhou a elaboração dos PND - a grande ênfase sempre foi o econômico, quando o verdadeiro conceito de desenvolvimento engloba o político, o social, o econômico e o cultural *(Jaguaribe, 1972)*.

O sucesso de qualquer plano econômico é resultado da educação de um povo; ele não advém da imposição de regras pelo Governo nem da colocação de policiais em cada supermercado. É o povo educado que avalia os objetivos do plano, que fiscaliza sua implementação, que controla seus recursos, evitando o uso indevido dos recursos. São as elites educadas que analisam as situações, que tentam obter consenso e que evitam o uso abusivo do poder.

Os raros planejamentos vivenciados no Brasil não tiveram, também, preocupação com os aspectos sociais. Planejar sem definir um projeto social é como construir um enorme edifício sobre um charco; ele pode até equilibrar-se por certo tempo, mas jamais terá estabilidade.

Considerada parte integrante do planejamento estratégico de desenvolvimento, a estratégia social volta-se, sobretudo, para os objetivos da eqüidade e deve ser visualizada, conjuntamente, com as dimensões política e econômica. Quando reunidas, elas são capazes de assegurar ganhos em eficiência e prática responsável da liberdade. Assim, o desenvolvimento auto-sustentado é condição para uma estratégia social que vise à maior eqüidade e à redução da pobreza, desde que ele não beneficie os grupos sociais e as regiões mais ricas, em detrimento dos mais pobres. Por outro lado, uma reforma política - do processo eleitoral, das decisões políticas - é condição para a concepção e a execução de uma estratégia social bem sucedida. Em contrapartida, o êxito de uma estratégia social comprometida com a eqüidade e com o combate à pobreza levará à redução do potencial de conflitos e de suas manifestações na sociedade. Uma proposta de estratégia social para o Brasil não pode ignorar essa mutualidade de dependências *(Villela & Albuquerque, 1992)*.

Eis porque a retomada de assuntos como a avaliação, a universalização do ensino, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional carece de sentido se tomada isoladamente. Tais temas só têm relevância se associados a um planejamento estratégico para um período de, pelo menos, cinco anos. Só assim esses temas fazem parte de um plano global de desenvolvimento; só assim eles deixam de constituir modismo, idéias salvadoras, e passam a relacionar-se coerente e logicamente com outras ações de igual relevância, com vistas ao atingimento de objetivos maiores.

Como não temos a tradição de um projeto social, a educação, além de não ser prioridade do governo, não constitui, na percepção da maioria dos governantes, fator capaz de alterar os rumos do desenvolvimento. Por isto, mesmo quando se planeja, não se leva em conta a educação como parte do plano. Na maioria

das vezes, caminha-se na contramão: ora desenvolvendo na escola uma proposta progressista, que não resiste aos ventos que sopram do lado de fora dos muros escolares, ora considerando que a escola não tem um papel mediador e que, por isto, de nada vale sua constribuição, se não acontecer a reforma social.

Chega a ser tentador ouvir-se falar em Plano Decenal de Educação no momento em que idéias boas como avaliação voltam à cena. Talvez poucos estejam conscientes da importância do planejamento estratégico mas já começamos a assistir o esforço de algumas comunidades para analisar suas deficiências e encontrar seus caminhos. Não vale mais a contramão do processo de desenvolvimento. É preciso ir na mesma direção; provavelmente, em sentido único.

Sendo Aprendiz de Feiticeiro ou Analisando Experiências que Deram Certo.

Cada país tem uma realidade única, não comparável a qualquer outra; não se pode copiar o caminho traçado por outros países, mas pode-se aprender com eles como abrir caminhos, como estabelecer atalhos ou realizar desvios. É isto que pretendemos ao fazer referência a países que incluíram a avaliação no seu projeto de educação e atrelaram esse projeto ao seu plano de desenvolvimento.

A França, como a maioria dos países europeus, tem uma tradição de padronização do seu sistema social e mais de cem anos de extensão desse modelo ao sistema escolar. Não se acredita que a educação seja capaz de corrigir todos os males da sociedade, mas admite-se que cidadãos bem preparados enfrentam melhor as adversidades e encontram os caminhos necessários. Por isso, os serviços escolares baseiam-se em padrões mínimos uniformes bem sedimentados e consagrados através de mecanismos implícitos e explícitos de controle burocrático e social. Assim, são padronizados a qualidade dos prédios escolares, as regras de funcionamento da escola, a formação e a remuneração docente, os direitos e deveres dos alunos, pais, professores e administradores da escola.

Na França, todas as crianças e adolescentes (poucos, sem dúvida, se comparados à população brasileira) têm acesso à escola e 100% dos alunos concluem, satisfatoriamente, o equivalente ao ensino fundamental. Por si só, isto constitui um mecanismo de avaliação do sistema de ensino e das escolas que produzem esses resultados. A partir do ensino fundamental, os alunos são encaminhados a cursos vocacionais, técnicos ou a cursos secundários acadêmicos, que eventualmente conduzem à universidade.

A avaliação tem um lugar de destaque nesse sistema e, como os professores são todos funcionários do estado e tiveram uma formação profissional similar, eles são capazes de elaborar os instrumentos de avaliação e de aplicá-los com sucesso.

Um fator de equilíbrio e controle da qualidade do ensino na França é o *baccalauréat*, exame realizado pelo estudante francês quando conclui a escola secundária. Na verdade, o diploma da escola secundária não tem valor formal; o que vale mesmo é ser ou não aprovado no **BAC**, que tem como equivalentes o **SAT** (Scholastic Achievement Test) nos Estados Unidos, o exame de **Maturité Fédérale** na Suiça, o **A level** na Inglaterra e o **Abitur** na Alemanha e Austria. Há diferentes tipos de BAC: os que privilegiam a formação técnica, a humanística, ou a científica. A importância do BAC para a entrada na Universidade é maior que a dos testes de seleção. As questões que o constituem são eminentemente discursivas e sua correção é individual.

Muito importante para o objetivo que nos anima é perceber que na França a avaliação tem lugar de destaque. Não se adotou uma avaliação sistêmica porque a centralização observada - programas nacionais de ensino, formação similar dos docentes, carreira unificada dos profissionais da educação - garante, mais do que outros recursos, a semelhança das avaliações que se processam em quaisquer partes do país.

A existência da CEE só faz aumentar o interesse pela avaliação e a sua valorização como política pública. Emerge, neste momento, a discussão a respeito das escolas dos países da comunidade européia, e a avaliação do desempenho dos sistemas educacionais é percebida em toda sua complexidade como recurso capaz de assegurar unidade e crescimento ao conjunto de países.

A verificação da existência, na França, de um elevado número de analfabetos funcionais, a surpreendente revelação de que em Portugal é maior o número de jovens que concluem a escola secundária do que na França, são frutos de uma avaliação do sistema educacional francês, com vista ao controle da qualidade.

A Inglaterra também tem tradição no uso da avaliação, que é separada do ensino e da certificação. Há quem ensine, há quem avalie e há quem verifique se o indivíduo está apto para o exercício profissional.

O controle de qualidade da educação básica é assegurado pelos exames denominados "**A level**", que hoje são chamados GSC e que são aplicados ao final de 11 anos de estudos, não sendo obrigatórios. Esses exames mostram em que condições se encontra o aluno que realizou 11 anos de estudos básicos. Aqueles que, após esse momento, desejam continuar estudando, submetem-se aos exames de "**A level** ", equivalentes ao BAC francês.

A partir de 1980, inúmeras mudanças ocorreram no sistema educacional inglês. Os currículos agora são unificados e exames padronizados são utilizados em todo o país. Para evitar a falta de controles intermediários, há exames aplicados ao final da 3ª, 7ª, 10ª séries, nas disciplinas inglês, matemática e ciências.

Até recentemente, o sistema educacional inglês refletia a diferença de classes sociais existentes no país, tendo como consequência a coexistência de diferentes tipos de escola média, com diferentes padrões e expectativas em relação ao desempenho dos alunos. A introdução do novo modelo de avaliação traz consigo a possibilidade de os pais escolherem a escola que querem para seus filhos. O governo espera que os resultados da avaliação sirvam como indicadores para essa decisão.

O Canadá e os Estados Unidos têm algumas semelhanças em seus sistemas educacionais, as quais permitem analisá-los em conjunto. A educação se organiza com base nos estados da Federação (Estados Unidos) ou das províncias (Canadá), e dentro deles, é gerida pelos Distritos Escolares (Scholl Boards) que têm grande autonomia, inclusive financeira.

Não há, nos dois países, mecanismos centralizados de avaliação dos sistemas escolares, mas há instituições especializadas em avaliação, que oferecem às escolas ou aos distritos escolares seus testes. Algumas dessas instituições são mantidas com verbas públicas e cada uma delas deve adquirir reputação, a fim de que seja contratada pelos seus clientes. Entre as mais conceituadas estão o ETS (Education Testing Service) e o NAEP (National Assessment of Education Progress).

O grande calibrador do sistema é, contudo, o teste de aptidão usado como seleção para a escola superior, o SAT (Scholastic Achievement Test), que é aplicado aos alunos da penúltima série do curso secundário. Os resultados do SAT permitem uma avaliação das escolas, deixando claro quais as que dão mais formação acadêmica e quais as que preparam melhor para a universidade. Grande parte das universidades utiliza os resultados do SAT para aceitar ou recusar seus alunos.

Outro exemplo, este mais próximo de nós, é o Chile, onde o sistema educacional sofreu reformas radicais na forma de planejar, financiar e implantar a educação. O sistema foi descentralizado ao nível das escolas, as burocracias foram eliminadas e a avaliação ganhou grande prestígio.

No Chile, os alunos são avaliados em espanhol, matemática e desenvolvimento psicossocial ao final da 4ª e da 8ª séries. A avaliação tem um papel sinalizador pois, face aos seus resultados, os pais podem escolher, para seus filhos, as escolas onde eles aprendem mais. As escolas recebem incentivos para melhorar sua qualidade e, quando os resulta-

dos da avaliação indicam que as escolas são mais fracas, elas recebem mais recursos para implementar melhorias.

Os exemplos acima, selecionados entre países cujas experiências educacionais evidenciam sucesso, deixam claro que a avaliação é parte integrante da proposta desses países.

Em todos eles, há mecanismos que permitem saber como estão os alunos em relação a um conjunto explícito de expectativas de desempenho, possibilitando a cada escola comparar-se a outras escolas da mesma cidade ou país.

Mesmo admitindo as peculiaridades próprias de nosso país, é possível aprendermos com esses países algumas lições capazes de melhorar a qualidade do nosso ensino.

Como Administrar Recursos Escassos Enxergando Além da Aparência

Luckesi (1992), citando definição do termo "planejamento", proposta por Delfim Neto em 1966, considera que o planejamento.

> *"se reduz a uma técnica sofisticada de, no presente, estabelecer previsões para a administração futura da escassez de recursos disponíveis, sejam eles operacionais, materiais, financeiros, sejam humanos"(1)*

A crítica feita por Luckesi é que os autores, que, como Delfim Neto, abordam o planejamento, o tratam como técnica neutra de prever a administração dos recursos disponíveis da forma mais eficiente possível. Não existe, nesses autores, a preocupação com as finalidades político-sociais do planejamento. É como se questionássemos os meios, não os fins. Geralmente, não procuramos ver a realidade de uma perspectiva diferente daquela a que estamos acostumados. Contudo, precisamos adotar as duas dimensões do planejamento: a técnica, que o vê na perspectiva de administrar recursos escassos e a político-social, que busca desvelar o oculto, partindo de uma perspectiva diferente daquela que usualmente adotamos.

O que Luckesi propõe é que "a vida e os processos sociais mudam a cada momento e, em conseqüência, a atividade de planejar necessita estar atenta a esse processo, visto que ela é a atividade pela qual os seres humanos dimensionam o seu futuro ". *(Luckesi, op. cit)*. Se cada dia é um novo momento, ele deve ser repensado e redimensionado.

Garaudy (1978), em seu livro ***Projeto Esperança,*** deixa clara essa preocupação de que para construir o futuro não basta estarmos atentos aos meios educativos; precisamos estar atentos aos fins :

"A função primordial da educação já não pode adaptar a criança a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-la em tal ordem, como procederam gerações anteriores, mas, ao contrário, ajudá-la a viver num mundo que se transforma em ritmo sem precedente histórico, tornando-a, assim, capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas"*(2)*

O raciocínio que defendemos é que a prática de planejar em todos os níveis, inclusive no nível educacional, deve ter uma dimensão política, que complemente a sua dimensão técnica; só assim ele assume o caráter de construção para o futuro.

Nesta perspectiva é que a avaliação ganha o sentido de política pública insubstituível, porquanto se constitui em recurso subsidiário da construção de um projeto de ação. A avaliação é, assim, compreendida como um olhar crítico sobre o percurso de uma ação e,

---

(1) LUCKESI, C.C., Planejamento e avaliação na escola : articulação e necessária determinação ideológica, In CUNHA, M.C.A., O diretor-articulador do projeto da escola, S. Paulo, FDE, série Idéias, 1992.

(2) GARAUDY, R., Projeto Esperança, Rio de Janeiro, Salamandra, 1978, p.84.

enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, ela fundamenta novas decisões, subsidiando a construção.

Esse olhar crítico segue pelo menos duas direções: a primeira é a direção da realidade para a qual se constrói um projeto educacional. Para analisá-la, deve-se verificar se os objetivos que uma sociedade tinha em relação à educação continuam válidos, se respondem às suas necessidades, se são compatíveis com as exigências do presente. A segunda direção refere-se ao projeto em construção e possibilita que se decida sobre como melhorá-lo; para isto, devem ser identificados impasses e encontrados caminhos para superá-los.

Nosso raciocínio se completa na reação que se evidencia entre planejamento e avaliação. Enquanto o planejamento é a definição de ações capazes de suprir nossas necessidades e, portanto, é a decisão do que se vai construir, avaliação é o ato crítico mediante o qual analisamos a realidade, revisamos fins previamente definidos e verificamos como estamos construindo nosso projeto.

A importância da avaliação se configura porque ela marca presença no ato de planejar e atravessa toda a execução. Além de ter um papel político-social, ela é, sem dúvida, um poderoso instrumento na seleção de meios alternativos e na constante revisão do projeto.

A Experiência de Minas Gerais

Minas Gerais iniciou, em 1991, um amplo sistema de avaliação, conduzido pela Secretaria de Estado da Educação. A esperança que se deposita neste programa prende-se, sobretudo, à sua inserção num planejamento estratégico, concebido antes mesmo do início da atual administração (1991/4). Em 1986, realizou-se em Minas Gerais o I Congresso Mineiro de Educação, durante o qual os profissionais e os usuários da escola pública discutiram suas dificuldades, identificaram suas necessidades e priorizaram suas ações. Após um período de 4 anos, em que não se trabalhou com as expectativas levantadas no Congresso, reeleito o Governador Hélio Garcia (o mesmo de 1986), ainda na fase de pré-planejamento, no grupo de transição, foram reanalisadas as discussões do Congresso Mineiro e atualizadas as informações que ofereceriam um diagnóstico da Educação no Estado.

De posse de um amplo diagnóstico e conhecedora das expectativas das comunidades mineiras, a equipe que assumiu a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais debruçou-se sobre a elaboração de um planejamento estratégico. A meta-síntese dessa administração foi: melhoria da qualidade do ensino, e, para alcançá-la, foram definidas as seguintes prioridades:

. Autonomia da escola;

. Fortalecimento da direção (através da seleção do diretor e da institucionalização do colegiado);

. Avaliação;

. Desenvolvimento dos profissionais da educação (através da capacitação e da carreira);

. Integração Estado-Município.

Em seguida, procedeu-se à identificação das ações que deveriam ser desencadeadas e das estratégias e dos recursos destinados à implementação dessas ações. Desse modo, pode-se inferir que, em Minas Gerais, avaliação não é apenas uma boa idéia ou um modismo, mas é parte de um planejamento estratégico, concebido a partir de um levantamento de nossos problemas e de uma definição realista de metas, prioridades, estratégias e recursos.

Não se fez uma proposta de trabalho para um período de 4 anos, mas um plano que poderá ter continuidade nas próximas administrações - os recursos, oriundos de empréstimos solicitados ao Banco Mundial e da contrapartida que o Governo do Estado deverá garantir, estarão à disposição nos próximos 5 anos. As ações estão claramente planejadas e as que foram desencadeadas, em sua maioria, só serão concluídas na próxima admistração (esse é o caso, por exemplo, da habilitação de professores não-titulados, que estão sendo formados em cursos de licenciatura parcelada).

O programa de avaliação da escola pública mineira, iniciado em 1991, tem sido freqüentemente reavaliado pela equipe responsável e pelos profissionais da Educação de todo o estado. Em 1994 já estamos realizando a segunda rodada de avaliações - já reavaliamos o CBA (avaliação pela primeira vez em 1992) da 5ª série, e realizaremos as demais avaliações nos próximos meses.

Algumas lições foram aprendidas e vale a pena registrar:

a) O início de uma "cultura da avaliação"

Quando se lançou o programa, a reação dos profissionais da escola foi de repúdio e temor. Repudiavam, porque consideravam um retrocesso o uso de instrumentos de controle e temiam que os resultados apontassem um desempenho inferior dos alunos, denunciando seu próprio desempenho profissional. Tais sentimentos foram sendo afastados por um processo de sensibilização desenvolvido em todas as delegacias de ensino do estado e hoje, sem medos nem rejeições, o que se vê entre os profissionais da escola é uma crença na função diagnosticadora da avaliação e uma esperança no papel que ela pode desempenhar para que a escola se torne melhor.

Começa a instalar-se agora, em Minas Gerais, a cultura da avaliação.

b) A implantação de um modelo de participação na escola

A gestão participativa deixa de constituir apenas um discurso quando professores, especialistas e pais se reúnem para a deliberação sobre questões concretas do interesse de ambas as partes.

Durante a primeira aplicação das provas da AVA-CBA (Avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização) viveu-se um momento de participação só comparável à seleção competitiva para diretores. Nas escolas da rede estadual, pais e professores se uniram para garantir o sigilo, assegurar a ordem e ter o retrato fidedingo das condições do aprendizado de seusfilhos e alunos. Em cada escola, representantes da Secretaria, professores, especialistas e pais desempenharam, durante o dia 24 de março de 1991, o papel que lhes foi confiado, e terminaram orgulhosos a jornada. Esse trabalho tem se repetido nas avaliações seguintes.

Avaliando a experiência, concluímos que zelar pelo êxito da avaliação constitui motivo para se implantar, de verdade, um modelo de participação na escola, e acreditamos que os efeitos desta conquista, que é da escola e é do povo, são irreversíveis.

c) A compreensão do processo de aprendizagem infantil

A elaboração dos instrumentos de medida tem sido feita com base em objetivos da série e nível de ensino que se quer avaliar, e cobre conteúdos e capacidades que os alunos deveriam dominar ao final do ciclo.

Os resultados dos alunos oferecem-nos, em primeiro lugar, uma visão global do seu desempenho, permitindo-nos uma avaliação mais geral, do tipo: "X domina 65% do conceito de Português, 70% de Matemática e 75% de Ciências". Em segundo lugar, os resultados por disciplina nos oferecem pontos fortes e fracos naquela disciplina, permitindo avaliações como: "Y acertou 50% das interpretações de texto e sua redação foi superior à de 60% dos alunos da escola" ou ainda: "Z acertou itens referentes a "Números" e "Adição" e não acertou os referentes a "Multiplicação" e "Subtração"; provavelmente, ele erra Multiplicação por não saber somar". Em terceiro lugar, a interpretação dos resultados tornou possível a análise interdisciplinar, que permitiu considerações como: "S tem dificuldades para ler o texto. Provavelmente, isto influenciou seus resultados nas outras disciplinas".

A avaliação da aprendizagem é utilizada, geralmente, para se atribuir notas que, somadas cumulativamente, resultam na aprovação ou na reprovação dos alunos. A utilização dos resultados da avaliação para se obter uma compreensão do processo da aprendizagem infantil foi uma das lições mais importantes

que aprendemos. Hoje, professores, especialistas e até mesmo os pais têm condições de identificar as dificuldades de seus filhos e compreender que algumas aprendizagens não estão ocorrendo porque lhes faltam os pré-requisitos, que são outras aprendizagens mais elementares, que constituem infra-estrutura para as mais complexas.

d) A percepção clara da interação ensino-aprendizagem, desempenho docente e discente.

Considerando individualmente, os erros denunciam a não-aprendizagem de cada aluno em relação a um conteúdo dado. Considerados na totalidade da classe, contudo, esses mesmos erros evidenciam falhas do ensino, já que a não-aprendizagem de muitos é evidência de que o ensino não surtiu os efeitos desejados.

Os quadros estatísticos resultantes das avaliações informam, de maneira bem clara, a relação de causa e efeito existente entre o desempenho do professor e a aprendizagem do aluno. Pode-se até mesmo considerar que o primeiro componente da avaliação de desempenho do professor é justamente o rendimento do aluno.

e) O fortalecimento de marcos para uma política de eqüidade

Tendo à mão os resultados das avaliações sistêmicas, pode-se identificar as carências regionais e locais e até mesmo encontrar explicação para as mesmas. A representação detalhada dos resultados das avaliações confirma a hipótese de que, em regiões sócio-economicamente desfavorecidas, o desempenho escolar é consideravelmente inferior. Tal evidência nos aponta uma direção: para se implementar uma política de eqüidade, há de se distribuir recursos de tal forma que a quem tem menos se ofereça mais, para que tenhamos todos acesso às mesmas condições de aprendizagem. Esta distribuição equitativa de recursos, calcada na diversidade regional dos resultados, deve constituir a garantia do **Ensino de Qualidade para Todos.**

A Secretaria de Estado da Educação, ao promover a concretização deste projeto, coordenado pela Profª. Ana Lúcia Antunes, que contou com a preciosa colaboração de sua equipe, na Diretoria de Avaliação do Ensino, tomou importantes medidas que levarão ao aprimoramento da escola pública em Minas Gerais, conforme será depreendido da leitura dos vários ensaios sobre a realidade da Educação em Minas Gerais *(Mares Guia)*, o rendimento do aluno do CBA e suas características *(Antunes et alii)*, o desempenho das crianças *(Vianna)*, as redações que produziram *(Mendes)* e a problemática das escolas vista pelos próprios educadores mineiros *(Vianna et alii)*. Todos estes trabalhos demonstram que a avaliação é um processo irreversível nas escolas de Minas Gerais.

RESUMO

Este artigo se inicia com o histórico da avaliação educacional no Brasil e parte para enfatizar a importância de se planejar a educação, realçando o papel da avaliação neste planejamento. Aborda, em seguida, a experiência de alguns países onde a avaliação tem desempenhado papel relevante e apresenta a avaliação educacional como política pública. Finalmente, analisa a experiência da avaliação sistêmica adotada em Minas Gerais a partir de 1991.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, R. C., VILLELA, Renato. Fundamentos e concepção da estratégia social. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis (Coord.) et al. *Estratégia social e desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1992. 262 p.

ANDRÉ, Marli E. A avaliação da escola e a avaliação na escola. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

DEMO, Pedro. *Avaliação qualitativa.* 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. 103 p. (Polêmicas do nosso tempo, 25)

FREDERICKSEN, John R., COLLINS, Allan. A system approach to educational testing. *Educational Researcher* Washington D. C., v.18, n.9, p.27-32, 1989.

GARAUDY, Roger. *Projeto esperança.* Tradução de Virgínia Novais da Mata Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978. 116 p.

JAGUARIBE, Hélio. *Desenvolvimento econômico e desenvolvimento político:* uma abordagem teórica e um estudo do caso brasileiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. 235 p. (Série estudos sobre o Brasil e a América Latina, v. 8)

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 61, p. 06-15, nov./dez. 1984.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. In: BORGES, Abel Silva et al. *O diretor-articulador do projeto da escola.* São Paulo, FDE, 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. Avaliação escolar em vários países. *Dois Pontos,* Belo Horizonte, v. 1, n.12, p. 09-17, abr. 1992.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *Educational reforms in Latin America.* Washington D.C.: The economic Development Institute of the World Bank, 1989.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. *The busines of tearning.* Genebra, OIT, 1992.

RAYS, Oswaldo A. Planejamento de ensino: um ato político-pedagógico. *Cadernos didáticos do CPGE,* Santa Maria - RS, p. 20-31, 1989.

ROMÃO, J. Eustáquio. Avaliação e qualidade de ensino: implicações sócio-políticas. *Coletânea AMAE sobre Avaliação,* Belo Horizonte, 1992.

SNOW, R. E., LOHMAN, D. F. Implication of cognitive psycology for educational measurement In: LINN, R. I. (Ed.) *Educational measurement,* New York: Mac Millan, 1989.

SOUZA, Clarilza Prado. (Org.) *Avaliação do rendimento escolar.* Campinas, Papirus, 1991. 177 p. (Magistério. Formação e Trabalho pedagógico).

VIANNA, Heraldo M. Avaliando a avaliação da prática à pesquisa. *Coletânea AMAE sobre Avaliação.* Belo Horizonte, 1992.