

AVALIAÇÕES EXTERNAS E SEUS EFEITOS

Ocimar Munhoz Alavarse, Faculdade de Educação da USP, ocimar@usp.br

Resumo

O debate sobre avaliação educacional, envolvendo conceitos e práticas, é ampliado, pois, às avaliações internas conduzidas por professores, se somam as avaliações externas. No Brasil, com o advento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus posteriores desdobramentos, sobretudo, com a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e pelo emprego dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para ingresso na educação superior, esse debate é incrementado com novas polêmicas. Se os resultados das avaliações externas têm sido associados à qualidade da educação escolar de forma restritiva, isso não poderia levar à negação dos mesmos, tendo em vista que podem indicar aspectos importantes da realidade de escolas e redes de ensino. Nesse sentido, aponta-se a possibilidade e a necessidade de um diálogo entre as avaliações internas e as externas como ponto de apoio para uma escolarização de sucesso para todos os alunos.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Avaliação Externa. Qualidade do Trabalho Escolar. Políticas Educacionais.

Na literatura da área da avaliação educacional existe uma conceituação amplamente majoritária, que associa avaliação com julgamento, tal como encontramos em Lukas Mujika e Santiago Etxeberria, (2009, p. 91-92), para quem

A avaliação é o processo de identificação, levantamento e análise de informação relevante de um objeto educacional – que poderá ser quantitativa ou qualitativa –, de forma sistemática, rigorosa, planejada, dirigida, objetiva, crível, fidedigna e válida para emitir juízo de valor baseado em critérios e referências pré-estabelecidos para determinar o valor e o mérito desse objeto a fim de tomar decisões que ajudem a otimizá-lo.

Com muitas implicações para o processo pedagógico, historicamente uma vertente da avaliação, ainda que inserida e condicionada por esse processo, parece ter se constituído na essência da escolarização, quando não se confundindo com essa, num processo de autonomização. Isso se daria, sobretudo, por conta de valores liberais e meritocráticos socialmente disseminados que exigem práticas que consagrem a diferenças e nesse sentido as práticas de avaliação somativa foram ganhando relevo.

Tal constatação limitaria a democratização da escola ao horizonte da igualdade de oportunidades, pois que a igualdade de resultados soaria como um anátema, mesmo que nos restringíssemos a resultados que poderiam se considerados como indispensáveis quer em termos escolares, quer em termos sociais, como seria o domínio pleno da competência em leitura. A esse respeito Crahay (2002) elaborou um conjunto de assertivas que, se aceitas, imporiam as mais consistentes tarefas de eficácia para a escola. Soma-se a esse quadro

considerações de que imprecisões conceituais, inclusive pelo alargamento de seu alcance, e imperfeições na condução técnica do processo de avaliação podem estar na base de julgamento eivado de subjetivismo de tal monta que suas consequências estariam acarretando injustiças.

Como face mais conhecida, essa avaliação educacional somativa, dado que é realizada quase que exclusivamente ao final de processos, tanto nas práticas escolares quanto na literatura, foi denominada de avaliação da aprendizagem. Via de regra, relacionada ao processo que resulta na produção de uma síntese avaliativa para cada aluno, seja por meio de notas, expressas em números, seja por meio de conceitos, expressos em letras ou expressões, ou, ainda, com descrições sobre a situação de aprendizagem de cada aluno. Essa síntese, normalmente, é produzida por disciplina curricular, mesmo em contextos nos quais se menciona a necessidade de uma avaliação que leve em conta o conjunto dessas disciplinas, como, por exemplo, nas escolas que desenvolvem projetos interdisciplinares.

Tradicionalmente, os resultados da avaliação da aprendizagem são utilizados para decidir, ao final do período letivo, sobre a progressão de cada aluno, ou, em termos mais conhecidos, para decidir quem "passará de ano" ou quem "será reprovado", enfatizando, com isso sua função somativa, isto é, realizada ao final do processo pedagógico. Como consequência, na escola, quase tudo parece ser encaminhado para as decisões do final do processo, exacerbando essa função da avaliação e, adicionalmente, focando, quase que exclusivamente, no aluno, pois raramente se encontra avaliação dos processos e dos programas de ensino, como indicou Scriven (1967) ao formular a necessidade da avaliação formativa.

Assim, alimentando polêmicas do campo da avaliação educacional, encontramos aqueles que apontaram várias ressalvas a essas práticas avaliativas que, por sua vez, foram associadas a um padrão de escola organizada, centralmente, para escolher ou identificar os "melhores" alunos. Em decorrência, foram formuladas e desenvolvidas, como alternativas, as atividades de avaliação formativa, isto é, a avaliação que deve, antes de qualquer coisa, orientar o formador – o professor – no sentido da revisão de seu programa de ensino e na investigação das causas dos resultados encontrados, para que, então, sejam adotadas medidas que permitam um processo escolar voltado para a inclusão e o sucesso de todos.

Um impacto dessa posição se expressou nas políticas de promoção automática ou de organização da escola em ciclos, principalmente no ensino fundamental, etapa marcada por elevadas taxas de reprovação, abandono e evasão; taxas que se supõe serem afetadas intensamente pela avaliação desencadeada no interior da escola. Entretanto, surgem

contestações a essas iniciativas, especialmente no seio do professorado, por considerá-las um fator de desmotivação dos alunos e de queda na qualidade da escola, com, conseqüentemente, sua desvalorização. Acirrando-se, desse modo, os debates em torno da temática da avaliação educacional e gerando verdadeiros impasses.

Contudo, sem resolver esses impasses, desde a década de 1990, um novo elemento se incorpora ao debate da avaliação educacional. Trata-se das chamadas avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por um sujeito – individual ou institucional – que não se encontra no interior das escolas. Disso, entre outras conseqüências, passou-se a empregar a expressão avaliação interna para designar a avaliação praticada no interior da escola, usualmente conduzida pelos professores.

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados melhor definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos, mensuradas por instrumentos psicométricos bem elaborados. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, especialmente nos casos em que se recorria às avaliações por amostragem.

Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação, e o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, quando cabíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos. Ademais, pelo fato de abarcarem grandes contingentes de alunos e escolas essas avaliações, também, se caracterizam por serem avaliações em larga escala.

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tivemos no início dos anos 1990 a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado em 2005 na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, se articularam, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), como delineado por Fernandes (2007).

A fortiori, o debate educacional brasileiro, particularmente envolvendo o ensino fundamental e o ensino médio, incorporou como duas características marcantes as avaliações externas e a qualidade da educação escolar, pois esta passa a ser considerada por parte de gestores de redes e intelectuais da educação, mesmo que sem um consenso na comunidade educacional, como expressão dos resultados daquelas avaliações.

Ressalte-se que no cálculo do Ideb são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas – anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio – e a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos da última série de cada uma das etapas avaliadas. Sendo que para o ensino fundamental a participação de escolas públicas na Prova Brasil é censitária, para alunos e escolas, e para o ensino fundamental de escolas privadas e de todo o ensino médio é amostral por estratos, sendo que em cada unidade da federação são escolhidas aleatoriamente escolas que representam cada uma das dependências administrativas – federal, estadual, municipal e privada. Paralelamente a essa avaliação conduzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), identificamos em várias redes estaduais e municipais iniciativas no sentido de criarem suas próprias avaliações externas. Deve-se registrar que, rigorosamente, a o Saeb não é uma avaliação, pois o MEC não adota um critério para julgar os resultados de medição de suas provas, ainda que várias redes, inclusive utilizando a escala do Saeb, estão utilizando os níveis "Abaixo do Básico", "Básico", "Adequado" e "Avançado", referidos a determinados critérios, para cada ano escolar e objetos de avaliação específicos, como expressões de avaliação.

Em 2012, ocorre novo desdobramento do Saeb com a edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), destinada censitariamente a alunos do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas que respondem a itens de provas cujos objetos são leitura, resolução de problemas e escrita.

Outro elemento no universo da avaliação externa, ainda que não necessariamente caracterize esse tipo de avaliação, é Provinha Brasil. Na verdade trata-se de um teste padronizado disponibilizado pelo Inep, que pode ser empregado tanto em avaliação em larga escala, quanto para um aluno isoladamente, compreendendo ainda as usuais situações de avaliação em sala de aula com vários alunos. Sua elaboração foi justificada em face da necessidade de os professores disporem de bons instrumentos de avaliação, justamente em relação a um dos objetos mais salientes do processo educacional: a proficiência em leitura, considerada a pedra de toque dos desafios escolares brasileiros. Junto com a prova propriamente dita são disponibilizados textos para aplicação e fundamentação teórico-metodológica do instrumento. Deve-se registrar que seu emprego possa, potencialmente, estar crescendo por conta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

A Provinha Brasil é um teste constituído por 20 itens, tendo a maior parte deles a orientação de que a comanda do item – sua raiz – seja lida pelo aplicador para que o aluno assinale a alternativa que considere correta. Tais itens são dispostos em ordem crescente de

dificuldade e a quantidade de acertos permite que a proficiência do respondente seja expressa numa escala de 5 (cinco) níveis, por sua vez, associada a uma interpretação pedagógica. Mais recentemente, passou a ser disseminada a Provinha Brasil de matemática, com características semelhantes e, também, destinadas, preferencialmente para alunos até o 3º ano do ensino fundamental.

Outro exemplo, extremamente relevante, no que tange às avaliações externas, é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que vem ocupando lugar privilegiado nas políticas educacionais, com fortes indícios de suas influências no currículo de escolas do ensino médio, somado aos possíveis impactos na educação de jovens e adultos (EJA) pelo fato de que esse exame incorporou funções antes destinadas para o Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja). Por um lado, o Enem vai progressivamente se consolidando como um "vestibular nacional", pela utilização de seus resultados pela imensa maioria das unidades educacionais da educação superior como elemento do processo de ingresso. Contudo, por outro, esses resultados têm sido utilizados para supostamente dimensionar a qualidade de escolas do ensino médio, cujos alunos realizam suas provas, portanto, sendo considerado como uma avaliação externa dessas escolas.

As avaliações externas aprofundaram os efeitos nas práticas escolares e nas políticas educacionais, também, pela discussão de procedimentos estatísticos e educométricos, ressaltando a importância da construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, com destaque para a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permite a comparabilidade de resultados ao longo do tempo e entre séries diferentes, expressos, geralmente, na Escala Saeb, que varia de 0 a 500 pontos, tanto para leitura quanto para resolução de problemas. Adicionalmente, em algumas redes públicas foram desencadeadas políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação em função dos resultados dos alunos, consolidando a denominada *accountability*, um tipo de política de responsabilização dos professores e gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas, incrementando ainda mais o debate em torno da avaliação educacional.

Nesse quadro, tomando-se como principal referência a Prova Brasil e o Ideb, podemos salientar alguns aspectos, com seus riscos e potencialidades. Como um aspecto negativo, é possível considerar a hipótese de que em algumas escolas tenda-se a ensinar, concentradamente, o que constitui os objetos de avaliação – leitura e resolução de problemas – e no formato da prova – com itens de múltipla escolha – o que seria configurar um reducionismo curricular e didático. Ademais, como outro efeito colateral, há o registro de atividades escolares de organização de “simulados” de aplicação de provas padronizadas, algo

que deveria ser evitado, inclusive porque não produz o aumento de proficiência esperado. Mais grave, ainda, seria abandonar as avaliações internas, pois estas, mesmo quando revelam algumas restrições técnicas, integram a tarefa educativa a cargo, incontornavelmente, dos professores. Se as restrições às avaliações internas podem ser superadas com formação e capacitação, por seu turno, as avaliações externas não podem e não deveriam se converter em orientadoras privilegiadas dos processos formativos, mesmo quando parecem se constituir no mais saliente traço das políticas educacionais. Distinto disso seria a tarefa de articular, por vários meios e objetivos, as avaliações externas com as internas, como salientado por Nevo (1998).

Como aspecto potencialmente positivo, podemos considerar que, com as avaliações externas, a gestão de escolas e redes passa a incorporar indicadores de desempenho como mais um elemento para o conhecimento de suas realidades e, assim, pode estabelecer metas mais precisas e elencar prioridades de intervenção parametrizadas numa realidade mais ampla, envolvendo a comparação, dependendo da avaliação externa referenciada, com resultados do país, do estado e do município. Salientando-se, contudo, que as medidas resultantes dessas avaliações – as estimativas de proficiência – não se constituem, por si só, em avaliação, pois uma medida indica o quanto se atingiu numa determinada escala e a avaliação é o julgamento desse resultado em função de critérios, para os quais a interpretação pedagógica dos mesmos é parte insubstituível do processo avaliativo, que, também, deve levar em consideração as condições específicas de cada rede e escola, reforçando a importância da avaliação institucional.

Retomando o debate sobre qualidade do trabalho escolar, seria conveniente considerar que se esta não se confunde com desempenho – proficiência – em leitura e resolução de problemas, por outro lado, estes objetos de avaliação não são, de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda de qualidade, podendo-se, por razões históricas, admitir que sejam conhecimentos poderosos na expressão de Young (2009); ao contrário, configuram-se como suporte para, praticamente, todos os outros componentes curriculares e por isso não poderiam ser ignorados na análise da situação de cada rede ou escola. Com efeito, o incremento do Ideb, a médio e a longo prazos, se dará pelo incremento desses dois fatores articulados com aumento nas taxas de aprovação. Enquanto indicador, a questão consiste em dimensionar o seu potencial para contribuir no equacionamento e no enfrentamento de tarefas de planejamento educacional, uma vez que existem projeções do Ideb até 2020 para cada escola e rede, levando em conta, de alguma forma, as particularidades dessas unidades.

Deve-se ressaltar, entretanto, que a Prova Brasil contém uma limitação. Em seus boletins, que não bastando tardarem quase um ano para chegar às escolas, é impossível identificar os alunos que estariam sob os percentuais para cada nível da escala. O que é possível fazer – e isto não é pouco – é procurar, com as informações que cada escola tem, traçar a trajetória, na escola, dos alunos que fizeram a prova, apoiando-se principalmente nas avaliações internas e nos programas de ensino, notadamente, para cotejá-los com a interpretação pedagógica de cada nível da escala. Por exemplo, o resultado dos alunos da 4ª série (5º ano) que fizeram a Prova Brasil em 2013 reflete o trabalho de quatro ou cinco anos antes da realização da prova, pois as proficiências de cada aluno, que se expressaram nos resultados, têm um caráter cumulativo. Isto é, seria um erro procurar compreendê-las somente como fruto daquilo que se fez no ano de 2013.

Não se trata, portanto, de ignorar ou abandonar avaliações externas. Descartá-las nos impediria de ter acesso a informações que são relevantes e pertinentes aos desafios educacionais e que podem, inclusive, favorecer o seu equacionamento. Mas, fazer delas o único procedimento para indicar a qualidade da escola e pautar iniciativas de políticas educacionais seria negar-se a enfrentar uma realidade que, por sua complexidade, demanda outros instrumentos e medidas, principalmente aquelas capazes de garantir as condições de existência e funcionamento das escolas, compreendidas em suas dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional. Trata-se, então, entre outras possibilidades, de alimentar um diálogo entre a avaliação externa e a interna que permita às redes e escolas reunir condições para avançar seus projetos pedagógicos. Deve-se ainda demarcar que o avanço nas práticas avaliativas pressupõe superar o "paradoxo docente" em termos de avaliação escolar, como explicitado em Alavarse (2013), pois, se avaliar é uma prática intrinsecamente associada aos professores, cujo exercício profissional no Brasil demanda formação inicial em cursos de licenciatura, raramente encontra-se formação prévia nessa temática.

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação. Isso tratar-se-ia de destacar outra finalidade para a avaliação educacional, no que se concentra sua verdadeira dimensão política, pois numa escola que se pretenda democrática e inclusiva as práticas avaliativas deveriam ser pautadas por garantir que, no limite, todos aprendam tudo. Ainda mais, quando nos reportamos ao ensino fundamental e ao ensino médio, etapas obrigatórias, por força da lei ou por pressões sociais; obrigatoriedade assim fixada, entre várias razões, para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos.

Referências

- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?:** da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Tradução de Vasco Farinha. Lisboa: Instituto Piaget, 2002. (Horizontes Pedagógicos, 92).
- FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26).
- LUKAS MUJKA, Jose Francisco; SANTIAGO ETXEBERRIA, Karlos. **Evaluación educativa**. 2. ed. Madrid: Alianza, 2009.
- NEVO, David. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: TIANA, Alejandro (Coord.). **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1 a 3 de dezembro de 1997**. Tradução de John Stephen Morris. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), 1998. p. 89-97.
- SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: TYLER, Ralph Winfred; GAGNE, Robert; SCRIVEN, Michael. **Perspectives of curriculum evaluation**. Chicago, IL: Rand McNally & Company, 1967. (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation). p. 39-83.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Tradução de Daniel Jalil de Carvalho Dana. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti (Org.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 37-54.