

Avaliação do Rendimento do Aluno da Escola Pública Estadual de Minas Gerais no Período de 1991–1998: a experiência e seus ensinamentos*

MARIA ALBA DE SOUZA
Mestre em Educação pela FAE/UFMG
marialba@educativa.org.br

Resumo

Este artigo tem por objetivo refletir sobre o sentido da avaliação educacional, principalmente a avaliação de escolas/sistema, apresentando uma análise crítica, de natureza qualitativa, do Programa de Avaliação da Escola Pública Estadual de Minas Gerais, caracterizada por revisões e reflexões acerca do que ocorreu em termos de avaliação educacional no Estado, na década de 90. O trabalho busca uma maior compreensão das atividades, metodologias e estratégias desenvolvidas, identificando os momentos críticos, as repercussões, as conseqüências e as implicações do processo.

Palavras-chave: avaliação educacional, avaliação de escola, instrumentos de medida, disseminação de resultados, impacto da avaliação.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el sentido de la evaluación educativa, principalmente la evaluación de escuelas/sistema, presentando un análisis crítico, de naturaleza cualitativa, del Programa de Evaluación de la Escuela Pública Estatal de Minas Gerais, caracterizado por revisiones y reflexiones acerca de lo que ocurrió en términos de evaluación educativa, en ese Estado, en la década del 90. El trabajo busca una mayor comprensión de las actividades, metodologías y estrategias desarrolladas, identificando los momentos críticos, las repercusiones, las consecuencias y las implicancias del proceso.

Palabras-clave: evaluación educativa, evaluación de la escuela, instrumentos de medición, difusión de resultados, impacto de la evaluación.

Abstract

This article reflects on educational evaluation, specifically the evaluation of schools/systems, by means of a critical qualitative analysis of the Evaluation Program of the Public State School in Minas Gerais, Brazil. This analysis presents revisions and reflections about what has happened in that state regarding education evaluation since the 1990s. The article aims at better understanding the activities, methodologies and strategies developed, identifying critical moments, their repercussions, consequences and the implications of the process.

Key-words: educational evaluation, school evaluation, measurement devices, scores dissemination, evaluation impact.

* Trabalho baseado na dissertação de mestrado da autora (Souza, 2005) sob a orientação do prof. dr. José Francisco Soares a quem a autora registra seus agradecimentos.

Há coisas que a gente não nota porque são muito pequenas para serem vistas. Mas há outras que a gente não vê porque são "imensas".
(Pirsig, 1991, p. 58)

INTRODUÇÃO

A partir da década de 80, foram desenvolvidas na América Latina ações governamentais no sentido de promover reformas nos sistemas educacionais para torná-los mais eficientes e eqüitativos. Tinha-se em mente construir uma nova cidadania, capaz de enfrentar a realidade do mercado de trabalho e garantir a efetiva melhoria da aquisição de conhecimentos e atitudes essenciais pelas populações.

No Brasil, as profundas transformações políticas iniciadas na década de 90 e a definição de co-responsabilidade na área da educação tornaram indispensável o reexame de muitos valores, fato que levou à elaboração de um projeto de escola que proporcionasse ao aluno a aquisição de conhecimentos e atitudes capazes de fazê-lo participar efetiva e criticamente na vida social de sua comunidade e mesmo do seu país. Hoje, verifica-se no Brasil grande preocupação com uma escola que ultrapasse o atendimento a objetivos cognitivos, invista na formação de competências sociais (flexibilidade, autonomia, capacidade de adaptação a situações novas, etc.) e interfira no desempenho escolar.

Sammons, Hillman e Mortimore (1995) que fazem uma revisão de pesquisas sobre a eficácia da escola, sintetizando o conhecimento contido na literatura, ressaltam certos traços comuns no que se refere a processos e características da escola mais eficaz, dos quais onze foram identificados entre os estudiosos. Esses fatores, identificados na literatura internacional como associados a uma boa escola, podem não ser tão relevantes no contexto brasileiro, mas Soares (2002) afirma: *apesar disso, é preciso, ao se procurar melhorar a escola brasileira, percorrer pelo menos parte do caminho já trilhado pelos pesquisadores de outros países.*

A reflexão em torno da escola e sua contribuição para a qualificação da cidadania colocou a avaliação educacional como referência para a introdução de mudanças e inovações que viabilizassem a superação dos grandes desafios postos pela necessidade de escolas de maior qualidade e produtoras de maior eqüidade. No Estado de Minas Gerais, para enfrentar o desafio de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais, adotou-se uma série de mudanças políticas, pedagógicas e organizacionais que focalizavam o problema do acesso, da retenção e da evasão das

crianças. Impunha-se a retomada dessas questões em busca da construção de uma escola autônoma e de qualidade, focalizando-se também a permanência do aluno e a sua aprendizagem, para reafirmar o compromisso da escola pública estadual mineira com a aquisição do saber e a formação da cidadania por todo o alunado que atende.

Segundo Mares Guia Neto:

Não precisaremos ir além dos compromissos estabelecidos pela Constituição. O primeiro deles é o de garantir vaga ao aluno. Garantida a vaga, temos que assegurar a sua permanência na escola pelo menos por oito anos: esse é o imperativo constitucional de permanência do aluno na escola. [...] Garantir vaga é muito fácil. Basta construir prédios. Temos recursos para isso. Mas manter o aluno na sala de aula, ensiná-lo durante oito anos a ler, escrever, fazer contas, pensar, analisar, criticar, conhecer a Geografia e a História do Brasil e compreender a relevância do desenvolvimento científico e tecnológico para qualquer sociedade do terceiro milênio é o nosso grande desafio e é o papel da escola. É esse conhecimento que vai propiciar ao aluno tornar-se um cidadão capaz de fazer escolhas, conhecer opções e almejar responsabilmente uma vida social e economicamente digna. (1992, p. 12)

De acordo com Antunes (1992), naquela época, na escola pública mineira, os parâmetros mais comumente utilizados como referência de padrões de qualidade – índice de aprovação por séries, taxas de abandono, de evasão e outros – provinham de critérios e procedimentos diferenciados e estabelecidos pelos próprios professores, sem qualquer orientação. Com isso, desenvolveu-se uma metodologia para correção desses indicadores e propuseram-se políticas educativas e pedagógicas, numa tentativa de melhorar a escola, sabendo-se que a qualidade da educação só se modificaria quando os problemas fossem resolvidos na própria escola. Em 1991, ao se instalar um novo governo no Estado, o primeiro desafio da Secretaria de Educação foi organizar um plano de ação completo, coerente, e estabelecer algumas prioridades de ação, cujos agentes fossem o aluno – razão de ser da educação –, os pais dos alunos, o profissional da educação e a escola – espaço educativo onde os fatos acontecem.

As prioridades que iriam nortear os trabalhos da administração e assegurar o cumprimento dos compromissos assumidos, conforme Mares Guia Neto (1992), foram: a) autonomia da escola; b) fortalecimento da direção da escola; c) aperfeiçoamento e capacitação do professor; d) avaliação do Sistema Estadual de Educação; e) integração com os municípios.

Essas prioridades se desdobravam em planos, projetos e programas, com a finalidade de viabilizar melhores práticas de gestão escolar e de

ensino/aprendizagem, maior participação de todos e melhores condições de trabalho a esses profissionais.

A universalização do ensino, a permanência do aluno na escola, a garantia de domínio dos conteúdos básicos de aprendizagem, de habilidades e competências a serem requeridas, bem como valores e atitudes fundamentais à vida pessoal e à convivência social, e a superação do fracasso escolar teriam de ser enfrentados de modo a educar para a cidadania. No plano de ação que resultou da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, citada em Mello (1993), além do objetivo de universalizar o acesso buscando a equidade, destacam-se duas estratégias óbvias, que, contraditoriamente, estiveram relegadas nas políticas educacionais dos anos 80: dar atenção prioritária à aprendizagem e melhorar o ambiente em que ela se processa.

Afinal, estariam as escolas conseguindo formar conceitos de cidadania? Como consta no documento *Indicadores da qualidade na educação*, coordenado pela Ação Educativa, Unicef, Pnud e Inep/MEC (2004), uma boa escola é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou receita única para a escola de qualidade. Isso exige a interação de múltiplos e diferentes procedimentos adequados a cada escola. Mas a escola pode, com base em legislações, orientações de segmentos superiores e objetivos compartilhados e assumidos por todos, criar o seu próprio caminho. Daí a necessidade de administradores avaliarem suas escolas sistematicamente e estabelecerem metas que sirvam de referência para medir o sucesso de seus projetos e o rendimento de seus alunos. Uma organização educacional que não mede ou não consegue medir a quantidade e a qualidade do seu produto mais importante – a aprendizagem dos seus alunos – tem poucas chances de êxito. Só é possível saber se as escolas estão melhorando se for medido e analisado, principalmente, o desempenho dos seus alunos.

Obviamente, a avaliação não deve ser confundida com mensuração do rendimento do aluno. A medida é apenas um momento da avaliação; é muito importante para fornecer informações decorrentes de quantidades e numerais atribuídos às características mensuradas, muitas vezes em milhares de indivíduos. A avaliação educacional, principalmente a de sistemas e a avaliação externa de escolas, torna-se, a partir da década de 90, tema presente no cotidiano dos profissionais da educação, sobretudo os

formuladores de políticas nacionais e estaduais. Dentre as políticas educacionais e estratégias adotadas pelos governos, a avaliação de sistemas é sempre enfocada como um instrumento capaz de apresentar a realidade educacional, seus acertos e seus pontos de estrangulamento que necessitam de novos direcionamentos, principalmente no que concerne à estruturação de currículos e à qualificação dos recursos humanos para o magistério do ensino básico.

A avaliação de aprendizagem, referência pedagógica em sala de aula, é aquela que consegue verificar se o aluno é capaz de se movimentar num campo de estudos e estimulá-lo, por meio da reflexão conjunta, nas atividades que ele realiza. Essa dimensão, embora fundamental na educação, não é foco deste trabalho. O foco é a avaliação da escola e do sistema de ensino no qual as escolas se inserem. Mais precisamente, a escola pública estadual de Minas Gerais e o ensino básico, isto é, o fundamental e o médio. A escola é vista como uma organização em que projetos e políticas educacionais são decididos e postos em prática, numa interação professor/aluno, em benefício do ensino e da aprendizagem. Uma escola que tem compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica, a inclusão, o respeito às diferenças, a construção coletiva; portanto, uma pluralidade de funções lhe é atribuída.

Nessa dimensão, a avaliação visa à tomada de decisão para melhorar o que já existe na escola e no sistema e corrigir as distorções detectadas. Implica olhar até onde a escola chegou e com que recursos humanos e materiais contou, ou quão longe do esperado ela se encontra. Será uma avaliação do processo escolar e do produto obtido, uma avaliação que olha a escola pelo ângulo do seu processo mais importante – o ensino/aprendizagem – caracterizado pelo resultado que apresenta por meio do desempenho de seus alunos, pelas ações que impactam esse resultado e por que o impactam. O compromisso real da avaliação da escola é com a transformação que somente dela pode resultar. Uma transformação libertadora, que mostra caminhos e está embutida num conjunto de mudanças. Sozinha, a avaliação nada pode fazer. Acompanhada de outras ações e medidas, pode contribuir para a melhoria da escola, que resulta na melhor aprendizagem de seus alunos. Usada com cautela, deve ser um elemento permanente na reflexão interna da escola sobre os seus problemas educacionais.

A avaliação da escola é fundamental para o alcance de uma prática pedagógica competente e uma gestão escolar democrática mais eficiente e socialmente efetiva. O processo de avaliação deve adequar-se à visão das expectativas educacionais nas dimensões política, filosófica e sociológica da escola e dos seus projetos político-pedagógicos. Vista como uma atividade

para se obter informações a respeito da escola e do sistema de ensino, a avaliação enfoca alternativas de ação e orienta para a tomada de decisão e o agir. Sempre relacionada à melhoria da escola e, coerentemente, do sistema de ensino, irá retratar o conjunto escolar.

A avaliação da escola, além de contribuir para a auto-avaliação e para o planejamento e a reformulação de suas atividades, pode auxiliar o professor na sua prática pedagógica. Em Minas Gerais, na década de 90, o Programa de Avaliação do Rendimento da Escola Pública tinha como um dos objetivos “introduzir e estimular a prática da auto-avaliação da escola com vista à promoção de mudanças e à melhoria da qualidade do ensino” (Resolução n. 6.908/92 – SEE/MG). Nessa dimensão da avaliação educacional, também o sistema de ensino que integra essas escolas pode fundamentar decisões que levem à melhoria da administração do sistema, com base nos resultados da avaliação de todas as escolas. O esquema adotado permitiu atender aos mais diversos interesses, especialmente os das escolas que, por sua participação ativa no processo, sentiram-se comprometidas com a melhoria do seu ensino e, por receberem informações dos segmentos nos quais se inseriam, podiam comparar seus resultados com os dados do seu município, da sua Superintendência Regional e do Estado.

As políticas educacionais necessitam ser monitoradas por uma avaliação de sua qualidade. E, embora a qualidade da educação seja um conceito multidimensional, a construção de um modelo é fundamental para estabelecer uma medida para determinado país, Estado ou mesmo grupo da população. Em Minas Gerais, ao se utilizar testes referenciados a objetivos, ofereciam-se à escola condições de receber seus resultados, com a medida de desempenho de seus alunos, por disciplina e para cada questão do teste, que, por sua vez, media o objetivo da questão, o que possibilitava à escola verificar seus níveis de acerto. Compreendendo seus acertos e os pontos que necessitavam de novos direcionamentos, todas tinham condições de intervir para a melhoria da qualidade, segundo seus próprios padrões e suas prioridades.

A avaliação enfoca a coleta de dados sobre o desempenho do aluno e os testes fornecem essas medidas e também inúmeras informações para os professores e para a escola de modo geral. Mas é bom ressaltar a importância de outros fatores ligados à escola e que, coletados mediante a aplicação de questionários, fornecem significativas medidas que se traduzirão em ricas informações para todos os envolvidos no processo escolar. Afinal, a avaliação é justamente a interação de todas as variáveis/medidas que possibilitarão a tomada de decisões, definições ou retomadas de ações.

Entre essas diretrizes políticas, a avaliação do sistema educacional do Estado constituiu instrumento fundamental para o conhecimento da realidade educacional, para a identificação de seus pontos críticos e, conseqüentemente, para a implementação e o acompanhamento das ações necessárias à melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a avaliação representou o elo unificador das demais prioridades e forneceu informações precisas e confiáveis para servir de guia às decisões, direcionar esforços num rumo adequado e assegurar o nível de responsabilização – *accountability* – das inovações educacionais, isto é, assegurar as políticas e prioridades então definidas. A avaliação serviu, assim, a decisores, administradores e implementadores, em todos os níveis, subsidiando a melhoria da qualidade de seus programas e políticas.

Após a análise dos dados, interpretação dos resultados e produção de relatórios, nos três níveis da administração – escola, SRE, SEE – os resultados serviriam como um instrumento valioso para a Secretaria da Educação, as superintendências regionais de ensino e as unidades escolares na elaboração e no acompanhamento da política educacional, com vistas a proporcionar a esses segmentos condições de superar as deficiências então detectadas, seja na execução do Plano Pedagógico da Escola – PDE – ou no trabalho de cada professor em sala de aula.

Conforme Vianna, Antunes e Souza (1993), o programa preferiu adotar um sistema de avaliação simples, sem sofisticação tecnicista, mas ajustado à realidade de um contexto cultural em que os professores procuravam vencer inúmeras dificuldades, com grande esforço pessoal, a partir de sua própria criatividade. Além disso, houve, em certos momentos, imperiosa necessidade de inovar, criando-se situações às vezes inexistentes no Brasil e até em outros países já com experiência em estudos de avaliação, tais como a enturmação específica de alunos para o dia da avaliação e a participação dos pais no controle da qualidade do processo.

A pesquisa, realizada segundo uma abordagem baseada em entrevistas e análise documental, caracteriza-se por revisões e reflexões acerca do que ocorreu no Estado de Minas Gerais na década de 90 em termos de avaliação educacional, desenvolvida como um processo sistemático e contínuo de levantamento de dados e comprometida com a melhoria da qualidade do ensino no Estado. Procurou-se indicar os princípios que orientaram a definição, a construção e a implementação do referido programa, bem como desvendar e recuperar, numa reconstituição histórica, informações capazes de contribuir para melhorar os padrões de coleta, análise e apresentação dos dados das avaliações educacionais, para que administradores, professores, pais e a comunidade em geral possam fazer melhor uso dos resultados.

NATUREZA DA PESQUISA/ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

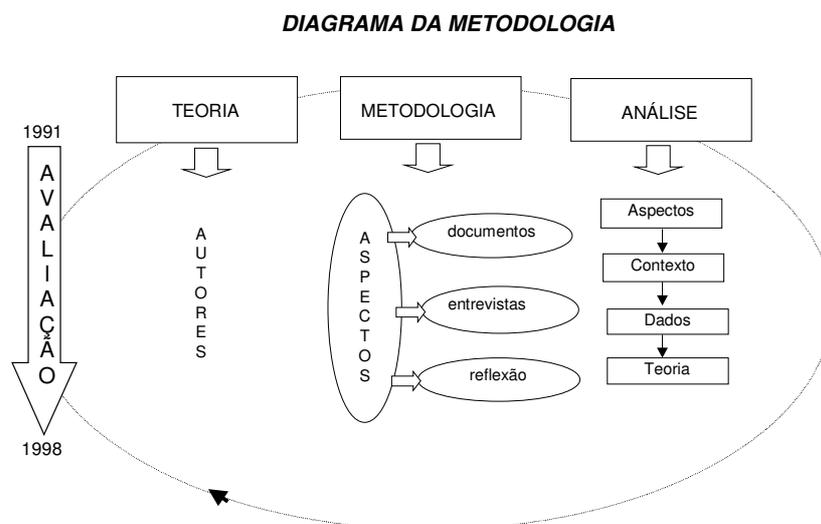
Para Patton (1997), o avaliador ou o pesquisador, ao usar um caminho qualitativo, busca capturar o que um programa significa para os participantes em suas próprias palavras, por meio de entrevistas e, em seu contexto diário, por meio de observação. Os dados qualitativos consistem de descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos observados, citações diretas de pessoas acerca de suas experiências, atitudes, crenças e pensamentos, e trechos ou passagens completas de documentos, correspondências, registros e relatórios. Os dados são coletados como narrativas abertas, sem categorias predeterminadas, padronizadas. Para o autor, *numbers are parsimonious and precise; words provide detail and nuance*.

Este estudo se caracteriza por uma análise documental e a realização de entrevistas que não são utilizadas como uma estratégia dominante, mas em conjunto com a análise de documentos, para recolher dados descritivos, na linguagem do próprio sujeito, e permitir ao pesquisador procurar informação específica e desenvolver uma idéia sobre a maneira como os entrevistados interpretam a ação idealizada ou construída no contexto do programa. Dentre esses instrumentos de pesquisa, constam: legislações, resoluções, planos, instrumentos de coleta de dados, testes de rendimento, questionários, documentos técnicos e artigos clássicos de autores que influenciaram o programa, e relatórios. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Segundo Patton (apud André, 1982, p. 43): *a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação, não havendo uma forma que seja melhor ou mais correta*.

Durante a pesquisa foi construído um roteiro geral para as entrevistas e a seguir sete entrevistas semi-estruturadas foram elaboradas e realizadas, tendo sido respondidas pelo Secretário de Estado da Educação, em atividade no início do período pesquisado, e autor da idéia de implantação do programa; pelos Secretários de Estado da Educação que cumpriram seus mandatos no período pesquisado; pelas pessoas que exerceram influência nas políticas públicas implantadas no Estado àquela época, quando a avaliação da escola pública foi identificada como política e como prioridade; pelo consultor do programa que atuou no início do trabalho (1991) e que acompanhou todo o processo, até 1998; e pela pessoa que participou da construção e análise de instrumentos de coleta de dados – os testes – para conhecer as influências recebidas, a filosofia desses instrumentos e as inovações utilizadas.

O caminho percorrido para a realização da pesquisa está indicado na Figura 1, contendo da teoria à análise, e reflexão final.

Figura 1 – Esquema da metodologia utilizada para a pesquisa sobre o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, desenvolvido de 1991 a 1998



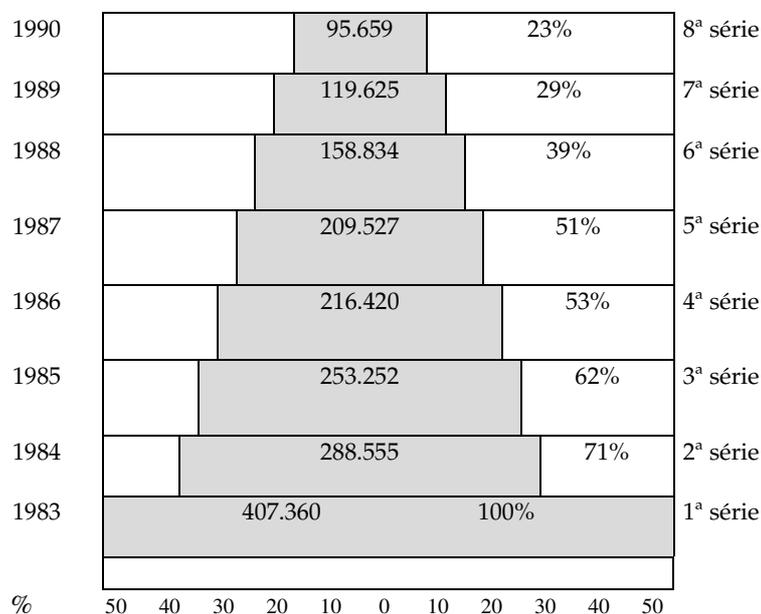
No esquema da Figura 1, apresentam-se primeiramente os conceitos estruturantes do processo de avaliação e os autores que exerceram influência no programa, com suas tendências, teorias, modelos e foco de análise. O segundo passo consiste na coleta de dados e no estudo dos aspectos documental, de entrevistas e de reflexão, correlacionando-os de várias maneiras e procurando verificar, nas análises, registros, apontamentos e nos valores e crenças identificados, o significado da experiência vivenciada, mostrando que a pesquisa opera em diferentes direções, com vistas a uma análise mais válida e confiável. A técnica empregada foi a da triangulação, ou seja, a checagem dos dados e análises por meio de diferentes fontes, sob a forma de interpretações variadas, com diferentes entrevistados, buscando evidências contrárias ou explicações alternativas. O terceiro passo retorna ao caminho percorrido e analisa os aspectos estudados, o contexto e os dados coletados, apoiando-se na teoria, nos modelos, convicções, crenças e valores relativos à avaliação, propostos pelos autores e pessoas que deixaram suas marcas no programa.

HISTÓRICO DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA SEE/MINAS GERAIS

O programa surgiu no bojo de transformações institucionais e estruturais que vinham sendo promovidas no sistema educacional do Estado, e tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação. A opção política pela autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas, que resultou em novos procedimentos para a eleição de diretores, com mandato de tempo limitado, e na instalação de colegiados com participação efetiva dos professores e pais, foi um dos principais responsáveis pela criação das condições e do clima institucionais necessários ao desenvolvimento do projeto de avaliação.

Antunes (1994, p.19) apresenta, na Figura 2, dados referentes à matrícula final que atestam o grande afunilamento ocorrido no atendimento do aluno de 1ª a 8ª série do ensino fundamental, de 1983 a 1990, período que antecede a implantação do programa; pode-se verificar que o ensino fundamental vai perdendo seus alunos, no decorrer dos anos, de forma considerável.

Figura 2 – Matrícula efetiva de 1ª a 8ª série do ensino fundamental – 1983 a 1990 – Rede Estadual de Minas Gerais



Fonte: Antunes (1994).

Ao tomar consciência de que a melhoria da qualidade da educação não constitui meta que possa ser alcançada em curto prazo, nem com ações isoladas, foi-se firmando a idéia de que a instalação e o desenvolvimento de uma política de qualidade na educação pressupõem a existência de um sistema de avaliação que, num primeiro momento, proporcionasse o conhecimento do sistema e, principalmente, de cada uma das suas escolas, e em seguida, passasse a avaliar regularmente o seu desempenho. O respaldo da Constituição do Estado/89 (art. 196), a decisão política de avaliar a qualidade do ensino e a sensibilização de todos os segmentos da sociedade determinaram o início do programa.

Para Bloom et al. (1983), a avaliação é um sistema de controle de qualidade pelo qual se pode determinar, a cada passo, se o processo de ensino/aprendizagem está sendo eficaz ou não e que mudanças devem ser feitas para assegurar sua eficácia antes que seja tarde demais.

A secretaria procurou, assim, definir um programa que extrapolasse a mera verificação do rendimento do aluno e se tornasse um instrumento capaz de garantir maior eficiência e qualidade do sistema de ensino. Seria uma avaliação da escola, manifestada pelo aluno, e um importante auxiliar da prática educacional – pedagógica e administrativa – ao verificar a qualidade do ensino ministrado pela escola e, conseqüentemente, do sistema educacional.

A avaliação da qualidade do ensino difere da avaliação da aprendizagem do aluno. A avaliação da aprendizagem é uma avaliação interna à escola, realizada na escola, com instrumentos elaborados pelo professor, que verifica se o aluno aprendeu o que foi ensinado e utiliza os resultados para reorientação do aluno e regulação da prática pedagógica. A avaliação do ensino é uma avaliação externa, realizada por elementos externos à escola e com instrumentos elaborados por especialistas e/ou professores atuantes nas séries e disciplinas avaliadas. Verifica se os alunos atingiram os objetivos que orientaram o ensino e foram fixados nos programas e currículos. Seus resultados são utilizados para promover a melhoria do ensino e da educação, orientar as políticas públicas e propor políticas de equidade.

No programa em pauta, a unidade de análise dos resultados é a escola. O programa se refere à avaliação do ensino ministrado nas escolas públicas do Estado e verifica o rendimento do aluno, que reflete o ensino oferecido pela escola. A avaliação das escolas produz informações para a melhoria do sistema de ensino em que estão inseridas. Como proposta inicial para a implantação do programa, a secretaria definiu o ciclo básico de alfabetização como a primeira população a ser avaliada. A implantação desse ciclo fora autorizada em caráter experimental, por um período de

quatro anos a partir de 1985, e a crítica freqüente, nos setores educacionais, era de que as crianças sabiam cada vez menos, e que a avaliação poderia diagnosticar a situação, verificando o desempenho dos alunos que haviam cursado as duas primeiras séries iniciais, em todo o Estado.

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – UMA PROPOSTA MINEIRA/O ESBOÇO DO PROGRAMA

Considerando que a baixa produtividade do ensino ministrado nas escolas exigia uma atuação efetiva das autoridades, a secretaria assumiu com os quatro agentes da educação – o aluno, os pais dos alunos, o profissional da educação e a escola – os compromissos estabelecidos pela Constituição Estadual/89 (art.196), que propunha um sistema de gestão democrático e participativo. Com a finalidade de assegurar o comprometimento desses agentes, foram definidas cinco prioridades, entre as quais a avaliação do sistema estadual de educação, já que deveria fornecer informações substanciais para a tomada de decisões.

O grande desafio na primeira fase foi delinear um programa que compartilhasse concepções com outros programas existentes, atendesse a padrões dimensionados para uma boa avaliação e respeitasse o contexto educacional do Estado. A proposta do modelo teórico do programa foi elaborada com base nas discussões internas da secretaria com o consultor Heraldo Marelim Vianna. Tornou-se necessário clarear o quadro de expectativas dos decisores e usuários, bem como identificar os parceiros, suas funções e/ou problemas que poderiam advir. Com esse propósito, foi criado na Secretaria de Educação um órgão responsável pelo gerenciamento das atividades ligadas ao programa que, no decorrer dos anos, foi-se reestruturando e se tornando fundamental no processo decisório, em decorrência dos resultados e informações gerados pela avaliação e oferecidos nas diversas instâncias do sistema.

FUNDAMENTOS GERAIS

Fundamentaram a instituição do programa algumas evidências e argumentos, dentre outros: o compromisso expresso do governo e da Secretaria de Educação de propiciar as condições necessárias à construção de uma escola pública autônoma e de qualidade; o estabelecimento de uma cultura avaliativa preocupada com os problemas de relevância para o ensino; a necessidade de se resgatar a função do ensino, centrando a atuação da escola na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem

para todos, a urgência na produção de informações sobre escolas, regiões e populações específicas, que orientassem a formulação de programas de compensação ou discriminação positiva para atendimento a dificuldades evidenciadas; a produção imprescindível de informações que subsidiassem o estabelecimento de políticas de desenvolvimento de recursos humanos e de adequadas estruturas curriculares; o interesse em informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho das escolas estaduais e a relevância em fundamentar decisões que objetivassem a melhoria da administração do sistema educacional, em resultados avaliativos cientificamente apurados.

A qualidade da educação e sua avaliação foram definidas na Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989 – artigo 196 – item X – alínea “a”, *in verbis*.

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

X – *garantia do padrão de qualidade, mediante:*

a) avaliação cooperativa periódica por órgão próprio do sistema educacional, pelo corpo docente e pelos responsáveis pelos alunos.

Segundo Vianna, Antunes e Souza (1993), *talvez seja o único documento constitucional de Estado brasileiro que tenha destacado o significado da avaliação no aprimoramento do ensino*. Assim, amparada na Constituição Estadual e diante da necessidade de cooperação de todo o sistema, envolvendo diretores, especialistas de educação, professores, alunos e pais no processo de avaliação, a secretaria publicou no órgão oficial do Estado a Resolução n. 6.908, de 17 de janeiro de 1992, que instituía o programa e designava a equipe responsável pelo processo, pela distribuição das tarefas e determinação dos prazos.

A Lei Federal n. 9.394/96, Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também preconiza, em seu artigo 9º, inciso VI, que: *inclusive a União organize processo nacional de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino*. Essa lei estabelece que deve haver avaliação em todos os níveis de ensino no país, o que implica um tipo de avaliação para o ensino básico – fundamental e médio – e outro para o ensino superior. Assim, o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais, em nível de ensino fundamental e médio, foi pioneiro no Brasil, tornando-se referência no panorama educacional brasileiro. Os objetivos do programa eram:

- a) conhecer o desempenho dos alunos em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares;
- b) levantar dados e informações para subsidiar a tomada de decisões sobre o desenvolvimento do processo de ensino;
- c) identificar, nos conteúdos curriculares, pontos críticos que requeriam maior atenção e uma intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem;
- d) fornecer, a partir dos dados levantados, subsídios para os professores atuarem com maior eficiência na condução do ensino, e para a Secretaria de Estado de Educação colaborar para a maior eficiência do sistema.

Na verdade, o programa objetivou realizar um diagnóstico e compor um acervo de dados e informações consistentes sobre as escolas, com vistas a obter uma base importante para a implementação de um plano de melhoria do ensino que viesse a intervir na baixa produtividade do sistema e nos elevados índices de retenção dos alunos, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental.

PESSOAS E AUTORES QUE INFLUENCIARAM O PROGRAMA

No início do programa foi constituído um grupo de pessoas comprometidas com a educação, cuja primeira missão, conforme Mares Guia Neto (1992, p.11), foi a identificação de prioridades de ação, para que não se corresse o risco de dar igual atenção a todas as questões e, ao final daquela administração, chegar à conclusão de que fora feito um pouco de tudo, mas se falhara na solução das questões mais relevantes. Esse grupo realizava discussões internas na secretaria com os profissionais da linha de frente, como os superintendentes, diretores e assessores, para garantia de implantação e continuidade das propostas apresentadas. Também foram promovidos inúmeros debates, envolvendo a comunidade escolar, com educadores de renome, como Cláudio de Moura Castro, João Batista de Araújo Oliveira e Guiomar Namó de Mello, sobre políticas públicas; Sérgio Costa Ribeiro a respeito da análise estatística da evasão e repetência; e Heraldo Marelim Vianna, sobre a história e os modelos de avaliação educacional.

Entre os autores que marcaram as decisões tomadas e a construção dos instrumentos utilizados no programa, contribuindo para uma definição mais precisa dos seus objetivos, destacam-se Ralph W. Tyler, Lee J. Cronbach, Michael Scriven, Daniel L. Stufflebeam e Robert E. Stake. R.K.

Hambleton et al. também exerceram influência no programa, pois, segundo Vianna, Antunes e Souza (1993), os testes aplicados seguiam a orientação dos testes referenciados a objetivos, segundo a conceituação desses autores, em 1978. O Relatório de Pesquisa da UFMG/Game (Ferreira, 1998, p.39) registra: *para efeito de análise dos resultados da avaliação de rendimento dos alunos, o design proposto pela SEE-MG utilizou, como referência, as contribuições de Hambleton.*

Já a idéia de Benjamin S. Bloom de que, quando medimos, medimos algo mais do que o simples conhecimento, levou a SEE/MG a optar por avaliar três habilidades: domínio, compreensão e uso do conhecimento, numa simplificação de sua taxionomia.

O SISTEMA SE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: A PROPOSTA IMPLANTADA

O programa foi desenvolvido no âmbito da escola pública da rede estadual de Minas Gerais. Foram objeto da avaliação o aluno como sujeito do processo de ensino e o contexto da escola e da família naqueles elementos que influenciavam o processo de ensino/aprendizagem.

Souza (1995, p. 25) afirma: *dentro dessas políticas, a avaliação do sistema educacional do Estado foi enfocada como elemento básico*, fato reforçado pela UFMG/Game (Ferreira, 1998, p. 23) ao registrar que *o Estado de Minas Gerais vem, desde 1992, realizando uma avaliação de seu sistema de ensino*. Portanto, o objeto da avaliação era a escola e, conseqüentemente, o sistema de ensino. O programa abrangia todos os municípios do Estado, as superintendências regionais de ensino, todas as escolas estaduais que ofereciam as séries avaliadas e todos os alunos pertencentes a essas séries. A participação do aluno era, porém, de natureza censitária parcial, pois, embora todos os alunos participassem do processo, cada um era submetido a apenas um teste referente a uma das disciplinas avaliadas.

A opção por uma avaliação censitária, isto é, envolvendo toda a população de alunos das séries escolares avaliadas, conforme Vianna, Antunes e Souza (1993, p. 20), tinha a intenção de:

- a) criar uma cultura de avaliação em todo o sistema, considerando que a prática avaliativa era bastante episódica na escola, e a exclusão de alunos e escolas reduziria a possibilidade de maior comprometimento dos professores;
- b) influenciar, por meio dos instrumentos utilizados – provas – a qualidade das práticas avaliativas de cada escola, bastante precárias em muitas escolas de diferentes regiões;

- c) possibilitar que todas as escolas, professores e seus alunos realizassem uma auto-avaliação, comparando os seus resultados com os de outros municípios da região e do Estado;
- d) levar os professores a uma atividade cooperativa na própria escola e com membros do colegiado, que, segundo as normas estabelecidas, sempre participaram da avaliação, atuando no controle do ensino de qualidade e elaborando relatórios de avaliação;
- e) identificar as escolas que, em face das deficiências constatadas, necessitavam de assistência que lhes garantisse condições materiais e de aprimoramento de seus recursos humanos;
- f) valorizar, no conjunto do sistema, as escolas de melhor desempenho, a fim de que seus professores e demais participantes do processo educativo pudessem ter o seu mérito reconhecido;
- g) permitir que as opções avaliativas propostas no programa contribuíssem efetivamente para que todas as escolas alcançassem sua autonomia, sobretudo pedagógica.

Considerando que cada aluno respondeu apenas a uma das provas constantes da avaliação, foi adotada uma enturmação específica, diferente da praticada pela escola durante o ano letivo, para determinar qual prova cada aluno faria e onde cada um tinha igual probabilidade de responder a qualquer uma das provas. A opção por tal medida tinha como objetivo desvincular os resultados do rendimento dos alunos do desempenho profissional do professor.

Mares Guia Neto (2005) afirma em sua entrevista à pesquisadora:

eu nunca quis um sistema de avaliação amostral porque eu não queria ter uma fotografia genérica do aprendizado em Minas Gerais, eu queria uma fotografia específica de cada escola. [...] eu como Secretário de Estado da Educação podia ter uma amostra para me dizer como é que ia a educação no Estado, mas a amostra não seria suficiente para dizer para os professores, dentro do conceito de autonomia da escola, como é que determinada escola ia.

Os resultados das avaliações forneciam subsídios sobre as escolas e o sistema de ensino em algumas áreas de conteúdos consideradas importantes nas séries avaliadas e nas séries antecedentes, que não haviam sido privilegiadas com o processo formal da avaliação. A decisão de se avaliar o rendimento do aluno das séries selecionadas a cada dois anos, denominados ciclos, objetivou permitir que entre uma avaliação e outra houvesse tempo suficiente para que medidas de intervenção ocorressem

com a finalidade de sanar as deficiências detectadas, antes da avaliação subsequente.

As propostas curriculares, recomendadas às escolas pela Secretaria de Educação, constituíram o ponto de partida para a definição dos conteúdos das disciplinas a serem priorizados e avaliados. Estes constituiriam os itens dos instrumentos de medida. Entretanto, considerando que a secretaria não tinha certeza de que as escolas desenvolviam a proposta curricular indicada, procedeu-se a uma verificação antes da decisão final a respeito do instrumento a ser elaborado. Nessa verificação, procurava-se obter uma amostra de provas aplicadas nas escolas; conhecer os livros didáticos adotados; procurar saber como as escolas procediam em termos de avaliação de aprendizagem – que tipos de instrumento eram elaborados, que tipos de questões eram utilizados, como era feita a correção, que uso se fazia dos resultados, etc. –, conhecendo-se, assim, a filosofia e a estrutura das provas aplicadas nas escolas. Os instrumentos de medida foram elaborados com itens objetivos, de múltipla escolha – a resposta é escolhida entre alternativas apresentadas –, considerando o número de informações a serem coletadas. As disciplinas de português e matemática, fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, constavam de todas as avaliações. Havia o consenso de que em todas as séries avaliadas seriam aplicadas uma prova de português, que tinha como objetivo avaliar o entendimento e o uso da língua nacional, e uma prova de redação para verificar a capacidade dos alunos de expressar o pensamento com clareza e correção gramatical, situação que se concretizou em todas as experiências de avaliação.

A aplicação da avaliação, numa mesma série em outro ciclo possibilitava também, ao sistema, comparar os resultados da experiência com os do ciclo anterior. Todavia, as provas de um ciclo para outro não eram as mesmas, nem os alunos, embora a matriz de especificação dos itens permanecesse a mesma, de uma avaliação para outra. Isso significa que os conteúdos e habilidades medidos eram os mesmos, mas novos itens de prova eram elaborados a cada avaliação. Assim, foram concretizados em Minas três ciclos de avaliação, de 1992 a 1998, e realizadas quatorze avaliações, conforme Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Período de realização das avaliações e elementos envolvidos – 1992–1996 – Rede Estadual de Minas Gerais

Ciclo	Ano	Mês	Avaliação	Nº de Alunos	Nº de Escolas	Recursos Humanos			
						SRE Técnicos	UE Diretor Especia- lista	Profes- sores	Pais de Alunos
1º	1992	março	AVACBA	325.000	5.770	1.795	11.574	19.698	7.059
	1992	novembro	OITAVA	124.000	2.173	441	7.131	6.958	3.555
	1993	novembro	QUINTAVA	407.443	5.353	1.407	9.052	19.556	4.982
	1993	novembro	AVASSEM	69.163	813	987	3.209	5.539	1.367
	1993	novembro	AVAMAG	6.760	434	874	1.771	1.300	668
2º	1994	março	AVACBA	356.530	4.764	1.723	13.328	20.627	6.746
	1994	novembro	QUINTAVA	265.645	5.570	1.145	8.541	20.381	5.632
	1995	novembro	OITAVA	162.000	2.604	1.500	7.500	7.000	4.000
	1995	novembro	AVASSEM	102.030	1.044	1.000	3.300	5.600	1.500
	1995	novembro	AVAMAG	17.782	548	900	1.800	1.500	700
3º	1996	março	AVACBA	43.941	2.643				
	1996	novembro	QUINTAVA	431.826	2.261				

Fonte: Souza (1995, p.30) e arquivo SEE/MG.

Identificação das siglas:

SRE – Superintendência Regional de Ensino.

UE – Unidade Escolar.

AVACBA – Avaliação do rendimento do aluno do ciclo básico de alfabetização.

QUINTAVA – Avaliação do rendimento do aluno da 5ª série do ensino fundamental.

OITAVA – Avaliação do rendimento do aluno da 8ª série do ensino fundamental.

AVASSEM – Avaliação do rendimento do aluno da 2ª série do ensino médio.

AVAMAG – Avaliação do rendimento do aluno da série concluinte do curso de magistério (futuros professores das primeiras quatro séries do ensino fundamental).

Em agosto de 1997, foram realizadas avaliações especiais com a finalidade de determinar o nível de progresso dos alunos incluídos no *Programa Emergencial do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)* e o efeito de eventuais intervenções entre alunos de risco da 4ª série do ensino fundamental. Essas avaliações foram realizadas pelo Instituto Sérgio Costa Ribeiro, em parceria com o *American College Testing – ACT* – instituição de avaliação dos Estados Unidos. O instituto coordenou e executou as atividades de avaliação diagnóstica dos alunos do CBA, por meio de testes, e ainda a aplicação de questionários para professores, pais ou responsáveis pelos alunos em risco, da 4ª série do ensino fundamental. Foram utilizados quatro cadernos de prova distribuídos nas cores: azul, branco, amarelo e verde. Cada caderno continha vinte questões, e cada questão media uma habilidade e nível de conhecimento, de acordo com uma tabela de

especificação. No universo das quatro cores do caderno, a turma tinha oportunidade de ser avaliada em oitenta questões distintas.

Em 1998, com a instituição do regime de progressão continuada nas escolas da rede estadual do Estado, no nível fundamental, pela Resolução SEE n. 8.086/97, e sua organização em dois ciclos de formação básica, a avaliação sistêmica sofreu uma mudança em sua metodologia. O documento “Ciclos de formação básica” esclarece: *para atender às exigências decorrentes da nova realidade das escolas com a introdução de ciclos, o programa de avaliação do sistema educacional passará a utilizar metodologias mais avançadas, baseadas em critérios de referência* (Minas Gerais, 1997, p. 17). Em vez de realizadas a cada dois anos, as avaliações passariam a ser anuais, procurando adequar-se ao novo regime e utilizando metodologias mais avançadas, que possibilitassem verificar se o aluno atingiu um determinado padrão de desempenho. Os aspectos que diferenciam os dois momentos da avaliação podem ser observados no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Avaliação do rendimento do aluno da escola pública de Minas Gerais – 1992/1998 – Aspectos diferenciadores

	1º Momento 1992–1996	2º Momento 1997–1998
Natureza da Avaliação	Sistêmica Censitária: todos os alunos participam da avaliação, porém cada aluno é submetido a apenas um teste referente a uma das disciplinas avaliadas.	Diagnóstica/Sistêmica Censitária: todos os alunos são submetidos aos testes de todas as disciplinas avaliadas.
Objetivo	Realizar uma avaliação da escola tendo em vista a qualidade de ensino no sistema educacional do Estado, identificando nos conteúdos curriculares os pontos críticos que necessitavam intervenção imediata para a melhoria da aprendizagem.	Propiciar informações diagnósticas que permitissem melhor balizar o trabalho da escola e dos professores, a partir do desempenho do aluno em aspectos cognitivos dos conteúdos curriculares. Realizar uma avaliação da escola tendo em vista a qualidade de ensino no sistema educacional do Estado, identificando nos conteúdos curriculares os pontos críticos que necessitavam intervenção imediata para a melhoria da aprendizagem.
População-Alvo	Alunos das séries selecionadas: 3ª série do ensino fundamental – egressos do CBA – AVACBA 5ª série do ensino fundamental – QUINTAVA 8ª série do ensino fundamental – OITAVA 2ª série do ensino médio – AVASSEM Série concluinte do curso de magistério – AVAMAG	Alunos do final e do 2º ciclo de formação básica do ensino fundamental.

continua

continuação

	1º Momento 1992-1996	2º Momento 1997-1998
Instrumentos de Avaliação	Teste abrangendo 20/30 itens dos conteúdos curriculares de cada disciplina avaliada. AVACBA – Português, Redação, Matemática e Ciências. QUINTAVA – Português, Redação, Matemática, História/Geografia, Ciências Físicas e Biológicas. AVASSEM – Língua Portuguesa/Redação, Matemática, História/Geografia, Química/ Física/ Biologia. Testes diferenciados por turno. Questionário da escola. Questionário do aluno.	Testes abrangendo 80 itens dos conteúdos curriculares de cada disciplina avaliada, distribuídos em quatro cadernos contendo 20 itens. Avaliação do 1º ciclo de formação básica do ensino fundamental: Português – Redação. Avaliação do 2º ciclo de formação básica do ensino fundamental: Português. – Redação/ Matemática. Mesmo teste para os dois turnos. Questionário da escola. Questionário do aluno. Questionário do professor. Questionário do pai ou responsável.
Turmas Avaliadas	Enturmação específica.	Turma regular da escola.
Aplicadores	Indicados pela escola, não devendo ser os professores das séries avaliadas.	Os mesmos professores das turmas a serem avaliadas.
Data/Horário da Aplicação	Todos os alunos do Estado submeteram-se aos testes numa mesma data, no mesmo horário e em turnos distintos – diurno e noturno.	Os alunos foram submetidos aos testes no mesmo dia, porém no horário normal de aula.
Tabelas Estatísticas	Mais complexas, em grande número, contendo dados por escola, município, SRE e Estado.	Mais simplificados, em número menor, contendo dados por aluno, turma, escola, município, SRE e Estado.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Testes de rendimento – De caráter objetivo, esses testes verificavam basicamente três capacidades: conhecimento, compreensão e uso do conhecimento. A prova de redação, como já dito, tinha a finalidade de medir capacidade de expressão escrita dos alunos. A elaboração dessas provas, fundamentada nos conteúdos básicos desenvolvidos pelas escolas e na proposta curricular, contava com a participação dos professores atuantes no ensino das diversas disciplinas, assessorados pela equipe técnica da secretaria.

O processo de elaboração consistia na construção de quadro de especificação/matriz de referência para cada disciplina, privilegiando os níveis de conhecimento, compreensão e uso do conhecimento, e definindo dez tópicos para cada disciplina, com base nos quais eram elaborados os objetivos por conteúdo. Três destes eram selecionados para cada conteúdo e a partir deles construía-se um item para cada objetivo. De acordo com Vianna, Antunes e Souza (1993, p.17), *as provas, ainda que variando conforme o número de conteúdos, seguiram a orientação dos testes referenciados a objetivos, segundo a conceituação de Hambleton et al.*

As provas eram de natureza objetiva, com itens exclusivamente de múltipla escolha, excetuando a redação. Quanto aos problemas que itens objetivos costumam apresentar, Vianna (1984) observa que *os defeitos de construção de itens costumam ser mais aparentes nos testes objetivos*, mas o que acontece é que *os instrumentos de medida nem sempre são construídos com a observância dos princípios que devem orientar a sua construção*.

Após sua elaboração, o instrumento de medida era submetido à crítica e à revisão de expertos qualificados – técnicos da SEE/MG e equipe de professores das séries avaliadas – à análise técnica do consultor e equipe da SEE e, ainda, à correção do português por especialistas da área. Isso contribuía para oferecer maior segurança aos profissionais, considerando, como Vianna (1973), que *é necessário um teste experimental, antes da sua edição definitiva, e aplicá-lo a uma amostra de indivíduos com características aproximadamente semelhantes às da população a examinar, para identificação, através da análise estatística, de possíveis deficiências dos itens e seu aprimoramento, se for o caso*.

As redações eram avaliadas por equipe técnica especializada do órgão central ou contratada, que optava pelo método holístico, tomando como parâmetro o desempenho dos alunos não apenas numa mesma escola ou superintendência, mas no contexto geral do Estado. Também importante foi a experiência de o próprio professor da escola corrigir as redações, após um treinamento específico, seguindo os parâmetros estabelecidos pelo “Manual de orientação para análise e avaliação dos textos dos alunos” (Simões et al., 1996).

Questionários – De modo geral, tinham como objetivo coletar informações que permitiam uma visão complementar e qualitativa do processo de ensino/aprendizagem e de outras condições consideradas relevantes para o funcionamento da escola. Elaborados pela equipe técnica da secretaria, também partiam da construção de um quadro referencial – “Dimensionamento do questionário” – contendo os indicadores, os objetivos do instrumento, as variáveis a serem avaliadas, identificando as questões referentes a cada variável e estabelecendo o número de questões por agrupamento e por prioridade. Para cada ano da avaliação, as prioridades eram sondadas e pesquisadas entre os decisores e usuários da avaliação.

- a) **Questionário do aluno** – continha itens para obter informações consideradas importantes para o conhecimento da realidade do aluno, tendo como objetivo identificar variáveis socioeconômicas e culturais que poderiam influir no processo de aprendizagem. Buscava informações qualitativas sobre dados pessoais, da família e da escola, de forma a permitir uma melhor

caracterização dos comportamentos, hábitos escolares, percepções e perspectivas do aluno em relação à escola, ao estudo e, em algumas situações, ao trabalho. Em 1993, foi aplicado ao aluno da 2ª série do ensino médio o *Questionário de Atitude em Relação à Ciência*, com 34 questões, abrangendo ciência e experiência, ciência como profissão, ciência e sociedade, ciência como processo e ciência na escola.

- b) **Questionário da escola** – tinha por objetivo levantar informações sobre o funcionamento, o corpo docente e sua prática pedagógica. Era centrado nas políticas, prioridades e programas implementados pela secretaria. Permitia à escola conhecer com maior detalhe as condições que facilitavam ou impediam a aprendizagem. Em 1998, foram incluídos o *Questionário do Professor*, com a finalidade de conhecer a sua visão e opinião sobre o contexto escolar, a sua vida profissional e prática pedagógica, e o *Questionário do Pai ou Responsável*, para obter informações sobre aspectos gerais da escola e avaliar a sua participação nas atividades escolares (Souza, 1999).

OPERACIONALIZAÇÃO DA COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada mediante a adoção de procedimentos e mecanismos detalhados em instrumentos de orientação, com a finalidade essencial de padronizar a ação do desenvolvimento do processo, com orientações bem explicitadas, para não dar margem à subjetividade de cada participante, o que ocasionaria medidas diferenciadas e resultados sem credibilidade. Esses procedimentos e mecanismos adotados para a coleta de dados, além de atender aos objetivos do programa quanto ao envolvimento de todos, à necessidade de capacitação dos profissionais participantes e à criação de uma cultura de avaliação, implicavam custos mais baixos do que em situações normais de avaliação.

Dada a complexidade dos trabalhos, os instrumentos utilizados constituíram um conjunto de manuais de orientação, elaborados pela equipe do órgão central, contendo as atribuições gerais de cada função a ser exercida em todas as avaliações, e destinados a nortear o desempenho das atividades dos grupos de trabalho, organizadas nos níveis da administração central, regional e local. Também foram empregados anexos para as atribuições específicas das funções a serem exercidas em cada série avaliada, determinando a abrangência da avaliação, a discriminação dos

materiais com detalhamento dos instrumentos – inclusive o quadro de especificação das provas – e informações pormenorizadas sobre a aplicação dos instrumentos e destinação dos materiais após a realização da avaliação, incluindo o cronograma.

MODALIDADES DE MANUAIS DE ORIENTAÇÃO

Manual da coordenação regional – destinado às superintendências regionais de ensino, continha instruções detalhadas sobre sua atuação na respectiva área de jurisdição.

Manual da coordenação e supervisão local – destinado aos diretores e supervisores das escolas, contendo instruções a respeito da avaliação, desde a preparação física da escola, a aplicação dos instrumentos até o encaminhamento dos dados coletados ao órgão regional/central ou responsável pela apuração dos dados.

Manual de aplicação de provas – considerando que a fase de aplicação dos instrumentos constitui um momento importante para garantir a validade e a fidedignidade dos resultados, esse manual era mais detalhado que os demais e tinha por objetivo orientar o aplicador – o professor da escola – na execução da sua tarefa, nos comportamentos exigidos, de maneira que sua atividade ocorresse sem imprevistos e sem outros entraves que pudessem interferir nos resultados.

Manual de apuração de resultados – a apuração manual dos resultados, realizada pelo professor após a aplicação da prova – para as séries iniciais – permitia que o professor conhecesse, de imediato, os pontos críticos ou fragilidades de seus alunos nos conteúdos curriculares enfocados pela avaliação.

Manual de correção de redação – continha instruções detalhadas sobre o processo de correção que a equipe constituída para esse fim deveria adotar. Esse grupo era formado por professores/especialistas da área e coordenado pela secretaria ou empresa contratada.

Manual de controle de qualidade – continha instruções aos pais ou responsáveis pelo aluno, para garantir, da melhor forma possível, a qualidade das atividades da avaliação. O manual estabelecia as ações a serem desenvolvidas antes da realização da avaliação – supervisão do acondicionamento e segurança do material –, durante a realização – acompanhamento da atuação dos aplicadores, da coordenação e da supervisão –, e após a conclusão dos trabalhos – elaboração de relatório e/ou preenchimento de questionário.

Manual para análise e produção de relatórios – não só na fase de análise e disseminação dos resultados, mas também no processo, esse manual era utilizado pelas escolas, SRE e SEE para orientar o diretor, os especialistas e docentes no trabalho de interpretação dos dados, análise dos resultados e elaboração de relatórios finais, com o propósito de garantir a homogeneidade da avaliação em todo o Estado e facilitar a consolidação geral das conclusões. Continha instruções claras e precisas para a utilização plena dos resultados. Juntamente com os relatórios, procurava direcionar a atenção das escolas, sem reprimir a sua criatividade e individualidade quanto aos dados dos questionários do aluno e da escola, dados de desempenho geral nas medidas de tendência central e variabilidade, índice de facilidade, dados do desempenho em redação, abordagem de pontos críticos e conclusões a que as escolas pudessem chegar com base nas informações proporcionadas pela avaliação. O manual incorporava ainda um glossário de termos técnicos empregados no programa e incentivava as escolas a utilizarem as informações para a elaboração dos seus planos de desenvolvimento e planos pedagógicos.

RECURSOS HUMANOS ENVOLVIDO

Consultoria técnica e serviços especiais – considerando a abrangência, a complexidade dos trabalhos e as definições inéditas – enturmação específica de alunos, testes elaborados com referência a objetivos, participação de pais no processo, formação de equipes em vários níveis, etc. – para algumas situações, a equipe executora do programa contou com a consultoria técnica de especialistas e/ou de instituições públicas e privadas, com experiência na área, visando a assegurar qualidade e base científica ao trabalho. Assim, foram contratados serviços de consultoria técnica nas áreas de avaliação educacional, estatística, processamento e computação de dados. Alguns serviços foram terceirizados, mas coordenados e acompanhados por técnicos da Diretoria de Avaliação/SEE.

Para se ter uma idéia da dimensão do programa, a primeira avaliação, realizada em 1992, envolveu, segundo Souza (1995, p.30), 5.770 escolas, 325.000 alunos, 1.795 técnicos das superintendências regionais de ensino, 11.574 diretores/especialistas, 19.698 professores e 7.059 pais de alunos. Para essa logística estruturada, serviços especiais foram realizados por equipes de natureza transitória, com elementos não pertencentes ao quadro da secretaria para atividades específicas, como conferência, distribuição e revisão do material relacionado ao processamento dos dados.

Equipe de trabalho – para garantir “o padrão de qualidade do ensino” (Minas Gerais, 1989), foram envolvidos no programa o órgão próprio do sistema educacional, o corpo docente e os responsáveis pelos alunos. A idéia de que essa responsabilidade deveria ser compartilhada com todos incorporou-se ao programa e determinou a constituição de equipes para o desenvolvimento dos trabalhos. O programa, portanto, visando a assegurar a participação de todos, de maneira conjunta e integrada, formou equipes de trabalho nos vários níveis do sistema.

Nível central – a responsabilidade da coordenação e supervisão geral cabia à equipe da Diretoria de Avaliação do Ensino, criada para esse fim, e a outros setores da secretaria, como: equipe técnico-pedagógica – composta de professores e especialistas com formação pedagógica e experiência em escolas estaduais, agrupados por disciplina –, equipes financeira e de apoio administrativo. O objetivo era dar suporte à realização da avaliação, em todas as suas fases.

A Diretoria de Avaliação do Ensino que por documento interno de 28 de abril de 1998, assinado pelo Sr. Secretário de Estado da Educação, passou a denominar-se Centro de Qualidade de Avaliação e Informação Educacional (Ceave), responsável pelo gerenciamento global do processo, incluindo o planejamento, execução e disseminação dos resultados, era formada por grupos de trabalho organizados em setores/divisões, cuja estrutura organizacional refletia cada etapa da avaliação e tinha funções específicas.

Nível regional – constituído por equipes de supervisão e execução dos trabalhos da avaliação no nível das superintendências regionais de ensino, distribuídas nas 43 cidades-sede dos 853 municípios do Estado, com atividades na abrangência de sua jurisdição.

Nível local – equipes constituídas em cada uma das escolas estaduais e que se encarregavam das atividades da avaliação no seu âmbito de atuação.

CAPACITAÇÃO DAS EQUIPES

A Secretaria de Educação de Minas Gerais, ciente da importância da qualidade e do preparo dos recursos humanos para empreender atividades de avaliação, considerando o propósito de desenvolver uma cultura institucional de avaliação no sistema, e diante da necessidade de maior especialização da equipe responsável pelo programa, procurou ampliar o nível de desempenho da equipe técnica, pois o trabalho de avaliação resulta, efetivamente, de um esforço conjunto de pessoas capacitadas. Nos

anos de implementação do programa, a secretaria desenvolveu um esforço de qualificação de seu quadro técnico mediante a realização de cursos, estágios, visitas de intercâmbio e estudos diversos para os profissionais do Estado, principalmente técnicos do órgão central e regional. Vários cursos foram organizados pela Diretoria de Avaliação, conforme Quadro 3, e contaram com a participação de técnicos da própria diretoria, técnicos e professores elaboradores de itens de prova das diretorias pedagógicas do ensino fundamental e médio, equipes regionais de avaliação educacional e, em alguns casos, professores atuantes nas escolas estaduais.

Segundo Mares Guia (2004):

[...] a ponto de Minas Gerais ter um papel muito proeminente no famoso Seminário Internacional sobre Avaliação, realizado no Hotel Glória, no Rio de Janeiro, no ano de 1998, quando a nossa secretaria compareceu com o maior contingente de participantes àquela conferência. Eu me recordo, inclusive, que levamos todos os superintendentes regionais de educação do interior, que pela primeira vez participaram de um seminário internacional; foi a primeira vez que chegaram a um seminário internacional, no caso era sobre avaliação.

Quadro 3 – Cursos organizados pela Diretoria de Avaliação de Ensino da SEE/MG – 1994–1998

Curso	Mês/Ano	Carga Horária	Docente
Avaliação Educacional	abril/94 a julho/94	112 horas	Heraldo Marelim Vianna FCC/SP
Estatística	maio/95 a maio/96	80 horas	José Xisto da Silva Barros PUC/MG
Medidas com Referência a Critérios (dois módulos)	novembro/95 outubro/97	80 horas	Juan Manuel Esquivel Alfaro Costa Rica
Avaliação Educacional: as grandes linhas	dezembro/96	40 horas	Heraldo Marelim Vianna FCC/SP
Avaliação Educacional – Diferentes metodologias (dois módulos)	março/97 junho/97	24 horas	Heraldo Marelim Vianna FCC/SP
Técnicas para elaboração de Questionários	abril/97	16 horas	Maria Luiza Costa Ferraz UFMG
Fundamentos de Avaliação – Textos	abril/98	16 horas	Anilce Maria Simões
Uso da Teoria de Resposta ao Item (oito módulos)	março a dezembro/98	64 horas	Ruben Klein Cesgranrio/RJ
Avaliação de Desempenho Escolar baseado em Critérios (três módulos)	abril/julho/novembro/98	120 horas	American Institute for Research – AIR/USA

Fonte: Souza, 1999.

Também foram realizados cursos, estágios e viagens de estudo ao exterior com a participação de elementos da Secretaria de Educação, na busca constante de aperfeiçoamento, tais como:

- a) *Assessment/Evaluation* – Centre for the Study of Education in a International Context – CEIC – University of Bath – United Kingdom – 1993;
- b) *Developing a National Assessment Program* – Educational Testing Service/ETS – Princeton – USA – 1993;
- c) *Evaluación del Proceso Educativo* – Secretaria de Educación Publica – México – 1994;
- d) *International Evaluation Conference* – Vancouver – Canadá – 1995;
- e) *Study Tour*, com visitas a instituições de avaliação na França, Inglaterra, Suécia e Holanda – organização do MEC/Brasil – 1996;
- f) *Study Tour*, com visitas a escolas, órgãos oficiais e instituições de avaliação na Austrália e Nova Zelândia – promoção do Banco Mundial – 1998;
- g) *Study Tour*, participação no *Annual Forum and Summer Data Conference* – Washington/DC – coordenação do *American Institute for Research* – AIR – USA – 1998.

Entre as estratégias de capacitação adotadas, destaca-se a realização de programas interativos de TV, com transmissão por sinal de satélite para todo o Estado, fornecendo fundamentação teórica e orientações para a operacionalização do processo de avaliação, com a finalidade de aumentar a competência técnica dos envolvidos.

As atividades para sensibilizar e/ou incentivar a prática avaliativa consistiram, inicialmente, na apresentação do programa à sociedade, por meio de entidades de classes e sindicatos, para conhecimento e uma primeira divulgação, e foram se desenvolvendo durante o processo, culminando na disseminação dos resultados. Para a comunidade escolar foram realizados, a cada experiência avaliativa, dois treinamentos, considerados como preparatórios operacionais: o primeiro ocorria antes da realização de cada avaliação e tinha como objetivo sensibilizar os técnicos das superintendências regionais de ensino, os diretores, os professores, os alunos, enfim, toda a comunidade escolar, e repassar instruções a respeito de cada avaliação, por meio dos manuais; o segundo acontecia na fase de divulgação dos resultados, quando também eram repassadas orientações para a análise dos dados e a elaboração dos relatórios finais.

Participavam desses treinamentos operacionais elementos dos órgãos regionais que tinham a incumbência de transmitir as orientações aos

órgãos locais, isto é, às escolas. Esses treinamentos constituíam uma fase importante, considerando o quantitativo de recursos humanos envolvidos – em torno de 60.000 profissionais por avaliação – e o pioneirismo da ação. Segundo Souza (1999), algumas ações permaneceram e foram contribuindo para incentivar a prática de avaliar, dentre as quais se destacam:

- a) publicação, em órgão oficial, de resolução própria para cada avaliação, especificando as instruções a serem seguidas em todo o Estado;
- b) realização de reuniões com associações de classes, de pais de alunos, imprensa, etc.;
- c) utilização de materiais audiovisuais, contendo dados e informações sobre a avaliação;
- d) envolvimento e participação de elementos de todo o sistema, desde a fase inicial de cada avaliação;
- e) periodicidade na realização da avaliação prevista no programa;
- f) elaboração e divulgação de documentos técnicos, como o “Desenvolvimento de equipes em avaliação do ensino”, para aprimoramento do pessoal envolvido;
- g) capacitação constante da equipe de avaliação do órgão central;
- h) publicação de artigos e relatórios de análises de resultados em revistas especializadas em avaliação educacional e de circulação internacional.

O processamento dos dados foi desenvolvido pela Companhia de Processamento de Dados de Minas Gerais (Prodemge) e pelo Centro de Processamento de Dados (CDP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que organizaram e codificaram o material a ser utilizado na coleta de dados, nos diferentes níveis: desde a escola, as superintendências regionais de ensino até o órgão central. A codificação se referia à identificação do aluno e era realizada por disciplina, indicando ainda se o aluno era repetente ou não. Além do processamento dos dados, cabia à Prodemge a produção das tabelas estatísticas, contendo dados específicos para cada segmento e organizadas por escola, por superintendência e para a secretaria.

Após a aplicação das provas, os dados obtidos eram processados manualmente na escola, por professores selecionados e capacitados para avaliá-las e repassar os resultados por turma, por disciplina e por escola, nas séries iniciais, com a finalidade de subsidiar a digitação dos dados para o processamento eletrônico e apuração dos resultados. Esses dados eram encaminhados à superintendência regional que, por sua vez, consolidava o trabalho de sua jurisdição e o encaminhava à secretaria.

A importância dessa atividade devia-se ao fato de os professores obterem os resultados dos alunos logo após a aplicação da prova, o que possibilitava a identificação imediata dos pontos críticos e a transformação das informações coletadas em ações pedagógicas e/ou compartilhamento de ações entre professores, procedimento incentivado pelo próprio setor de avaliação da secretaria, conforme consta nos manuais.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por meio da Diretoria de Avaliação do Ensino, divulgava os resultados coletados após cada experiência avaliativa, por nível de superintendência regional de ensino, por município e por escola, bem como o resultado geral do Estado. Coube às SRE informar os resultados aos municípios, às escolas, aos professores, aos colegiados e à comunidade sob sua jurisdição. O plano para difusão dos resultados era definido desde o início da avaliação e previa a sensibilização, informação e distribuição, interpretação e uso dos resultados. Isso porque a equipe responsável pela avaliação sempre teve em mente que decidir “o que” e “como” informar seria uma tarefa que deveria limitar o desenvolvimento e o processo de todo o programa. As escolas recebiam as estatísticas descritivas – porcentagem de acertos por questão/disciplina, média por disciplina de cada prova aplicada – acompanhadas de uma tabela descritiva da organização da prova e de informações que permitiam a interpretação dos resultados. A análise desses resultados era realizada em discussão conjunta dos professores e demais elementos técnicos da escola que, ao final, elaboravam um relatório, segundo parâmetro definido pela SEE no “Manual de orientações para análise e produção de relatórios”. Esse relatório era encaminhado à SRE da sua jurisdição, com prazo determinado.

As superintendências regionais de ensino recebiam as estatísticas descritivas por escola, por município e gerais, nos mesmos moldes estabelecidos para as escolas. Recebiam também as tabelas descritivas das provas e informações para a interpretação dos resultados. Os relatórios das escolas eram consolidados por município e, posteriormente, num único documento, pelo corpo técnico da SRE. Os relatórios por escola e por município eram enviados à Secretaria de Educação, acompanhados do relatório regional, também com prazo determinado.

No nível central, o setor de avaliação, com base nas estatísticas descritivas, nos relatórios dos municípios e nos regionais, elaborados pelas SRE, preparava o Relatório Geral do Estado – Regest – com a interpretação dos dados. Esse relatório oferecia uma avaliação do rendimento escolar e dos fatores que interviam na aprendizagem dos alunos participantes da avaliação, levando toda a comunidade escolar a refletir sobre os aspectos críticos diagnosticados e a uma atuação interveniente. Tais análises e

relatórios, de natureza eminentemente pedagógica, eram discutidos entre as equipes elaboradoras. Apoiando-se num conjunto de indicadores, dentre os quais as informações relativas aos objetivos, conteúdos – matriz de especificação –, grau de dificuldade dos itens propostos e tipologia das respostas mais freqüentes, as análises qualitativas permitiam maior compreensão do significado atribuído aos dados numéricos da avaliação e descreviam os aspectos mais relevantes, com indicadores de posições em termos de nível de desempenho. Conseqüentemente, identificavam os pontos críticos, indicando o que os alunos sabiam e as dificuldades que deveriam ser sanadas.

Segundo Souza (1999, p.71-72): *a secretaria sempre manteve a sua filosofia de não estabelecer comparações entre os participantes das avaliações e sempre teve em mente a importância da coerência entre a avaliação e a ação, entre o resultado que a avaliação oferece e a atitude tomada – avaliar para agir, pois uma avaliação que não comporta conseqüências é como se não tivesse existido.*

DISCUSSÕES E LIÇÕES: O QUE FICOU DESSA EXPERIÊNCIA

Many researchers would like to tell the whole story but of course cannot; the whole story exceeds anyone's knowing, anyone's telling.
(Stake, 1998, p. 94)

Muito ainda ficará por relatar a respeito dessa atividade, uma vez que o trabalho de uma década e os fatos ocorridos formam um universo complexo. Como expressa a epígrafe acima, muitos pesquisadores gostariam de contar a história toda, mas não podem, porque a história toda excede o conhecimento e a narrativa de qualquer um.

PONTOS FORTES: ASPECTOS QUE FORTALECERAM O PROGRAMA

O impacto de um projeto traduz-se por criar novas atitudes, gerar novos conhecimentos e influenciar novas formas de pensar. Pode-se dizer que o programa em pauta conseguiu causar certo impacto na educação do

Estado, pois seus resultados tiveram influência no aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Como diz Machado (2004), Secretária de Estado da Educação de Minas Gerais de 1994 a 1996, em entrevista: *usamos os resultados do programa para definir as escolas de risco e para essas mandávamos recursos para treinamento de professor e mais um percentual extra de recursos financeiros para a caixa escolar*. Isso mostra a influência dos resultados da avaliação nas decisões e atitudes tomadas. Sem contar que, ao se analisar as ações do programa em termos de validade, utilidade e exequibilidade, verifica-se que a avaliação sempre foi considerada aspecto estruturante das políticas educacionais do Estado. Ela mudou as atitudes de professores em sala de aula e desenvolveu conhecimentos na arte de avaliar e, conseqüentemente, na arte de ensinar.

O programa desencadeou um processo importante de reflexão sobre o ensino desejado. O controle de qualidade, a partir do início do programa, já não era mais exercido apenas pelos governos, mas também pela sociedade, que acompanhava os resultados das avaliações e cobrava um ensino de qualidade, principalmente das escolas onde seus filhos estudavam.

Criou-se um marco a partir do qual a avaliação passou a fazer parte da rotina daqueles que queriam um ensino de qualidade. Como afirma Castro (2005), um dos idealizadores do programa, em entrevista à pesquisadora: *a relevância do programa para Minas ou para a educação de Minas é a marca que ele deixou de que, se não tiver avaliação, não se faz um ensino de qualidade*.

O programa tornou-se referência para outros Estados da Federação, que enviaram técnicos a Minas Gerais para estudar os instrumentos e a metodologia utilizados e, principalmente, a logística, dada a grande dimensão do Estado, que exigiu um plano e um controle exaustivo. Tornou-se também referência internacional ao ser adotado na Colômbia. A esse respeito, Vianna (2004) esclarece:

[...] fora das suas fronteiras geográficas, houve repercussões em outros Estados que vieram à SEEMG para conhecer detalhes sobre o programa, solicitar informações sobre os materiais elaborados e obter reproduções das provas que foram construídas. Vários foram os Estados que procuraram inspiração no modelo de avaliação de Minas Gerais para planejar seus próprios programas. Instituições estrangeiras, especialmente da América Latina, visitaram a Secretaria de Estado da Educação para obter orientações e discutir seus problemas institucionais ligados à aprendizagem escolar e à problemática de como avaliar os resultados do processo educacional, especialmente em relação a uma educação de qualidade.

Oliveira (2005) comenta: *sem dúvida o trabalho em Minas – e os próprios avanços medidos pela avaliação – contribuíram para solidificar o Saeb e outras iniciativas locais. Minas saiu na frente, saiu bem e sem dúvida serviu de estímulo e exemplo.* A avaliação passou a ser, desde a primeira experiência, em 1992, um momento de aprendizado, de autoconhecimento, de crescimento pessoal e coletivo, principalmente com a análise dos dados/resultados e a participação de todos.

- a) Os dados levantados forneciam subsídios para que os professores pudessem atuar com maior eficiência na condução do processo de ensino, e a Secretaria da Educação pudesse colaborar para a maior eficiência do sistema.
- b) A elaboração de itens de prova por professores atuantes na rede estadual de ensino despertava, entre eles, a necessidade de criarem melhores itens de prova no seu dia-a-dia e suscitava a busca por capacitação na área.
- c) Os resultados da avaliação proporcionavam aos professores e diferentes públicos, diretores e especialistas, um conhecimento mais detalhado de sua atuação.
- d) O relatório final de interpretação e análise de resultados, produzido pelas escolas avaliadas, difundiu a capacidade de inovação ao provocar a reflexão de que certos tipos de erro estavam por trás de cada resposta ao item, e mostrou o que o aluno deixava de saber – déficit pedagógico – desafiando os profissionais a suprir esse déficit com uma intervenção imediata e prioritária para a melhoria da aprendizagem.

Esse aspecto é corroborado pelo Relatório de Pesquisa da UFMG/Game (Ferreira, 1998):

Relatórios de todo tipo vêm sendo elaborados; alguns interessantes, apresentando dados ricos e bem colocados, denotando uma boa leitura da realidade. [...] Essa prática trouxe um outro tipo de repercussão indireta, a de formação do professor, em serviço, já que exigiu dos docentes preparo quanto à elaboração de relatórios, e síntese sobre as informações obtidas, uso e prescrições relativas a elas.

Castro (2005), indagado se o programa contribuiu para melhorar a qualidade do ensino na década de 90, afirma: *[...] acredito que sim, deu transparência ao processo e iniciou um movimento de associar resultado de avaliação com o que está acontecendo na escola.*

No tocante ao retorno dos resultados, o “Manual de Orientações: Análise e Produção de Relatórios” (Minas Gerais, 1995, p.9), encaminhado a

todas as escolas avaliadas com o objetivo de orientá-las na atividade, registra:

A avaliação não é um fim em si mesma e somente terá validade na medida em que de seus resultados encontrarmos indicadores para a ação pedagógica. Portanto, espera-se que a escola e sua comunidade escolar tenham conhecimento desses resultados e possam beneficiar-se deles na elaboração do seu Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – e Plano Pedagógico da Escola – PPE – cujos objetivos têm, necessariamente, de priorizar a busca da qualidade do ensino.

- e) Os prazos entre uma avaliação e outra, tendo por objetivo permitir que as dificuldades fossem sanadas, incentivavam as escolas a se aprimorarem para alcançarem melhores resultados nas próximas avaliações, o que proporcionava melhorias no processo de ensino/aprendizagem.
- f) A possibilidade de os resultados da avaliação subsidiarem decisões relativas ao processo de ensino/aprendizagem, inclusive no âmbito da sala de aula e do projeto pedagógico da escola, conferia um significado especial ao delineamento do processo decisório.

Ainda segundo o Relatório de Pesquisa da UFMG/Game (Ferreira, 1998, p.104):

a forma de inserção dos profissionais da escola no Programa Avaliativo garantiu a possibilidade de reflexão, não só sobre o rendimento dos alunos, como também sobre algumas práticas pedagógicas desenvolvidas e na organização do trabalho escolar.

Dentre outros aspectos importantes do programa a serem considerados, destacam-se o pioneirismo do ato de avaliar em larga escala, num universo tão extenso quanto o Estado, com seus 853 municípios e mais de 3000 escolas a serem avaliadas e a ousadia da equipe técnica, desprovida de conhecimento e de modelos nacionais de larga escala para referência.

Mares Guia Neto (2005), em entrevista, quando fala a respeito do que fez a diferença no Estado de Minas Gerais, naquela década de 90, acrescenta:

Olha, uma coisa eu gostaria de dizer. As pessoas são como as películas, elas se revelam depois de expostas. Da mesma forma que se você abre um filme à luz, ele é impregnado imediatamente, quando você dá oportunidade para as pessoas com responsabilidade, com organização, elas se revelam. Vocês, lá na Secretaria de Educação [...] No momento em que vocês tiveram a oportunidade de se expor, vocês

se expuseram e ganharam a guerra, mostraram que é possível fazer políticas públicas consistentes, com continuidade, com resultado e que ajudaram a educação de Minas a alcançar em 97 a melhor posição no Brasil.

- g) A publicação de resoluções assinadas pelo Secretário de Estado da Educação, com a finalidade de divulgar os objetivos e conteúdos da avaliação e, como disse Vianna (2004): *esclarecendo, inclusive, o próprio conceito de avaliação, a fim de anular falsas e temerárias identificações. [...] Ficou bem claro nesse documento que o programa teria um caráter formativo, visando a acompanhar o ensino nas escolas.*
- h) A divulgação da matriz de referência utilizada para a construção dos testes de rendimento escolar, elaborada segundo taxionomia de Bloom e de acordo com os parâmetros curriculares, informava a todos anteriormente à aplicação dos testes.
- i) A aplicação de prova de redação em todas as experiências de avaliação possibilitou avaliar as habilidades de uso da língua escrita.
- j) O oferecimento de relatórios de divulgação atendia a diferentes audiências e permitia acesso mais fácil a políticos, decisores, profissionais das escolas e sociedade em geral.
- k) A utilização dos resultados do programa nas políticas públicas e nos projetos pedagógicos das escolas. Dada a sua função principal, a escola precisava conhecer os resultados da aprendizagem de seus alunos e utilizá-los em benefício da melhoria do ensino e da aprendizagem, para se tornar assim uma escola de qualidade.
- l) A influência dos resultados do programa nos projetos pedagógicos das escolas, uma vez que a própria instituição aplicou os instrumentos, corrigiu-os e elaborou o relatório final, em trabalho coletivo. De acordo com Rocha (1998), também em entrevista para o Relatório de Pesquisa da UFMG/Game: *projetos como o Pró-Leitura, desenvolvido pela SEE/MG, há três anos, utilizou, no início do projeto, os relatórios que as próprias escolas haviam elaborado sobre os resultados por elas obtidos na avaliação, realizada pela SEE/MG.*
- m) A relação entre o grupo executor do programa, as SRE e as escolas, facilitou a parceria para o desenvolvimento das atividades, e como afirmou Machado (2004) em entrevista: *o programa seria inviável se a parceria não ocorresse.*

- n) A formação de grupo de estudo na área de avaliação, nos municípios-sede, iniciativa da equipe de avaliação das SRE, numa tentativa de envolver toda a comunidade em que se situava a escola nas diversas fases do projeto, cujas leituras e discussões propiciavam o conhecimento das teorias de avaliação educacional e geravam novos conceitos, novas atitudes e práticas de avaliar e de ensinar.
- o) O fomento de debates, no âmbito da comunidade escolar, de forma a constituir um centro pedagógico gerador de propostas que causavam impacto efetivo na realidade educacional, tendo por objetivo maior estimular a formação de valores e de conceitos, direcionar sentimentos e motivações relativos à aferição e à avaliação do desempenho do aluno e procurar compreender os resultados da aferição no contexto.
- p) A definição orçamentária, sempre a favor do programa, impedia que atividades deixassem de ser realizadas por falta de recursos financeiros.

LIMITES DO PROGRAMA – PONTOS FRÁGEIS

Durante seu desenvolvimento, o programa de avaliação de escolas/sistemas do Estado de Minas Gerais recebeu várias críticas, entre as quais as de que o programa não era uma avaliação de aprendizagem, não estava sendo desenvolvido por especialistas em avaliação, seu resultado não estava contribuindo para estabelecer comparações entre as escolas, seus testes eram objetivos e não elaborados com referência a critérios e de acordo com as propostas curriculares, a avaliação não era qualitativa, mas quantitativa. Contudo, tais críticas, muitas vezes, não partiam de uma reflexão mais acurada sobre o que estava acontecendo de fato, para entender as necessidades dos decisores e executores, tendo em vista o contexto, os objetivos e as condições de desenvolvimento do programa.

Essas críticas, na verdade, não reconheciam que toda metodologia de avaliação de escola ou na escola é válida, desde que a avaliação consiga atingir seus objetivos e proporcionar melhoria do ensino e da aprendizagem. Essas críticas, algumas vezes, demonstravam certo desconhecimento e incompreensão de que a proposta do programa era apresentar, por meio de resultados, os aspectos insatisfatórios da aprendizagem e permitir que as escolas, a secretaria e todo o sistema tomassem medidas para saná-los.

Na realidade, alguns pontos frágeis do programa podem ser destacados:

- a) A inexperiência da equipe técnica em termos de avaliação educacional, linguagem estatística e medidas, embora sanada por meio de consultoria, capacitação e formação em serviço. Oliveira (2005), em entrevista, diz que a influência maior na avaliação foi *das pessoas da própria secretaria*.
- b) O despreparo da comunidade escolar para assimilar, desenvolver e renovar suas estruturas, a fim de traduzir/transformar os resultados em informações por meio de interpretações e usá-las, condição que foi sendo superada durante o processo.
- c) A não priorização, ou melhor, a falta de tempo necessário entre o recebimento, pela SEE, dos relatórios estatísticos contendo os resultados e o seu encaminhamento às escolas, para produzir um relatório mais agradável, que atingisse a sensibilidade das escolas de maneira mais favorável, inibindo as críticas negativas.
- d) O espaçamento entre as avaliações. Vianna (2004) considera *que se deveria repensar o espaçamento dos intervalos entre as avaliações, a fim de poder ter uma idéia mais concreta do seu impacto*. A esse respeito, Machado (2004) acrescenta *que talvez se espacasse mais as medições para que elas pudessem ter sido melhor utilizadas pelas escolas e pela própria secretaria*.
- e) Os resultados não apresentavam comparabilidade – a inexistência de padrões e critérios comparáveis com indicadores confiáveis exigia metodologias e técnicas especializadas – o que impossibilitava as escolas, e mesmo a SEE, de comparar resultados, verificar e acompanhar sua evolução e aprimoramento, fornecer uma medida do seu progresso. Como afirma Machado (2004): *dizíamos muito às escolas que elas não deviam comparar seus resultados com os das escolas-modelo, mas com elas mesmas no passado, para ver em que medida seus alunos estavam aprendendo mais em relação à anterior medição*.
- f) A impossibilidade de promover cruzamentos de dados para relacionar os dados dos questionários com o desempenho escolar dos alunos, subsidiando outras decisões e projetos da SEE/MG, conforme previsto no plano do programa, segundo o qual seriam estabelecidas estatísticas bivariadas, apresentando o coeficiente de correlação entre algumas variáveis de

informação do aluno e/ou da escola e o rendimento escolar em cada disciplina avaliada.

- g) A não-realização de pré-testes dos instrumentos de medida em todas as experiências avaliativas, embora validados pela análise do seu conteúdo por técnicos da SEE/MG e por uma equipe de professores das séries avaliadas.
- h) O fato de a habilidade dos alunos ser medida apenas uma vez. Esses estudos, infelizmente, não tinham um desenho longitudinal, mais apropriado em pesquisas educacionais.
- i) Atrasos na entrega de resultados, ocasionados pelas condições humanas e materiais do órgão responsável pela emissão dos dados coletados.
- j) Dificuldade de acesso e uso rápido e adequado dos dados das avaliações, em razão da falta de equipamentos mais modernos e condições materiais do órgão encarregado. *O sistema da Prodemge é limitado e não adaptado às necessidades e ao tipo de trabalho que vem sendo requisitado* (Ferreira, 1998, p.79).

Segundo Oliveira (2005):

Esse é o problema no Brasil – diferentemente do resto do mundo que vem fazendo avaliação intensiva. Nos outros países, inclusive o Chile, há melhorias expressivas e sustentadas. No Brasil não, continua a se avaliar, mas não se vêem os efeitos. O problema não está com a avaliação per se, mas com os relatórios da avaliação, com o uso (ou falta de uso) da avaliação e com a falta de avanço em outros mecanismos que permitem mudanças de qualidade.

Apesar de seus limites, a avaliação das escolas, desenvolvida pelo Estado na década pesquisada, atingiu os seus propósitos de detectar os pontos críticos nos conteúdos curriculares que requeriam maior atenção e *identificar as escolas que, em face das deficiências constatadas, necessitavam de assistência que lhes garantisse condições materiais e de aprimoramento de seus recursos humanos* (Souza,1999).

Na verdade, não temos como provar se a avaliação realmente cumpriu, pelo menos naquele período, os seus propósitos e objetivos, principalmente o de criar uma cultura de avaliação e assumir na escola o compromisso com a prática da avaliação, mas os resultados do Saeb, no período, indicam, em Minas Gerais, melhor desempenho do que em anos anteriores, ou mesmo subseqüentes, pelo menos em algumas disciplinas, e isso significa ganho de qualidade, conforme Tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Evolução do desempenho dos alunos do Estado de Minas Gerais no Saeb – Médias por série e disciplinas avaliadas em 1990 e 1993

Anos / Disciplinas	1990				1993			
	1ª série	3ª série	5ª série	7ª série	1ª série	3ª série	5ª série	7ª série
Língua Portuguesa	57,9	68,2	55,6	50,0	63,7	60,2	54,3	62,7
Matemática	48,6	50,7	32,8	33,9	57,1	30,4	27,1	29,5

Fonte: Brasil, 1995.

Nota: Escala de 0 a 100.

Tabela 2 – Evolução do desempenho dos alunos das escolas estaduais do Estado de Minas Gerais – Média por série e disciplinas avaliadas em 1995, 1997, 1999 e 2001

Anos / Disciplinas	1995			1997			1999			2001		
	4ª	8ª	3ª									
LP	194,8	264,6	296,2	208,1	255,4	315,5	178,7	238,4	274,9	176,9	242,5	266,5
MAT.	203,5	265,0	294,2	211,4	261,6	329,6	188,9	251,4	285,1	190,4	254,9	280,3

Fonte: Brasil, 1999 e 2001.

Nota: Escala com nível de desempenho em Língua Portuguesa – LP – 150 a 350.

Escala com nível de desempenho em Matemática – MAT. – 160 a 375.

De acordo com Machado (2004):

A educação mineira, no início dos anos 90, estava nos últimos lugares com respeito às provas do Saeb e passou para o segundo lugar na avaliação do Saeb em 1996, atrás apenas do Distrito Federal. Ou seja, como Estado, era o primeiro. Isso, sem dúvida, é um indicador de que o programa de educação como um todo, que punha a autonomia da escola e seu “empoderamento” em primeiro lugar, foi exitoso, e o programa de avaliação cumpriu aí um importante papel.

Para Oliveira (2005):

Houve um avanço expressivo nos primeiros anos. Pode ser efeito de “Hawthorne”. Afetou inclusive as redes municipais (efeito indireto). Mas esses avanços não foram consolidados. Também houve avanços nas práticas e formas de

relacionamento da Secretaria com as escolas, mas a maioria desses avanços já retrocedeu. Hoje, Minas não se diferencia nem se destaca da mediocridade geral que é a gestão pública da educação. E não se destaca na área de avaliação, apesar de continuar avaliando.

ASPECTOS INÉDITOS DO PROGRAMA

- a) A enturmação específica para a aplicação dos instrumentos, permitindo que todas as escolas e todos os alunos participassem do processo, mas sem a necessidade de que todos os alunos fizessem todas as provas, o que ocasionaria um cansaço desnecessário.
- b) Os testes por objetivos, isto é, elaborados com referência a objetivos, considerando que, além da matriz de referência das provas, havia um dimensionamento do teste, contendo os objetivos almejados e estabelecendo a graduação de alcance para cada objetivo.
- c) O professor como avaliador em programa de avaliação em larga escala, participando da elaboração de itens, aplicação dos testes, análise dos resultados, elaboração de relatórios, utilização dos resultados para subsidiar avanços e reflexões sobre sua prática pedagógica e para transformar as atividades do dia-a-dia.
- d) A aplicação dos testes pelos próprios professores, mas não por aqueles da série que estava sendo avaliada, e a enturmação específica, compondo-se uma turma com alunos provenientes de todas as turmas da série.
- e) O controle censitário da qualidade do desempenho das escolas por meio de seus alunos. A avaliação numa amostra apresentaria resultados satisfatórios, com menos recursos financeiros e maior facilidade de apoio logístico, mas não atenderia ao objetivo do programa de conhecer a realidade de cada escola.
- f) A participação dos pais como controladores de qualidade, antes, durante e após o processo de aplicação dos instrumentos.
- g) A elaboração, pelas escolas avaliadas, de relatórios de análise com propostas de ação no plano de desenvolvimento e no plano pedagógico da escola.

Amorim (2004) comenta as inovações introduzidas pela equipe de elaboração e revisão dos itens de prova:

Até aquela época, as avaliações nas escolas estaduais eram feitas sob total e exclusiva responsabilidade do professor da disciplina. Foi a primeira vez que a elaboração de itens foi vista como um processo compartilhado. Creio que essa foi a grande inovação que a avaliação trouxe aos profissionais que dela participaram.

AS LIÇÕES QUE FICARAM

Vianna (2004) afirma em entrevista à pesquisadora: *acredito que o programa tenha oferecido muitas lições a diferentes audiências [...]; em síntese, foi uma lição para todos que dele participaram.* Ele destaca as contribuições da avaliação para cada segmento:

- a) *aos integrantes do sistema educacional e, especialmente, ao pessoal ligado à Diretoria de Avaliação, ao mostrar a necessidade de planejar com extremo cuidado os diferentes momentos da avaliação para superar os múltiplos problemas relacionados com a tecnologia da construção dos vários tipos de instrumento;*
- b) *a todos os participantes, ao indicar a necessidade de um conhecimento bastante razoável dos vários modelos de avaliação educacional, inclusive quantitativos, e da teoria das medidas educacionais;*
- c) *aos diferentes segmentos da administração da Secretaria, a avaliação apontou, de forma bem explícita, a necessidade de um trabalho cooperativo, integrado e solidário, sob pena de comprometimento de todo o planejamento elaborado;*
- d) *aos dirigentes das escolas e aos professores, ficou consolidada a idéia de que a avaliação se referia ao sistema, às escolas e à eficiência do trabalho docente na construção de uma escola eficaz, preocupada com uma educação de qualidade;*
- e) *aos alunos, a avaliação contribuiu para deixar claro que o objetivo maior é orientar o estudante, permitindo-lhe identificar e superar suas dificuldades para que, assim, possa dar importantes passos na construção do seu futuro.*

Machado (2004), dá sua opinião sobre as lições que ficaram da experiência:

Ela é essencial, não para fazer ranking, mas para analisar os fatores associados à aprendizagem e para dar às escolas uma medida de seu progresso. Dizíamos muito às escolas que elas não deviam comparar seus resultados com os das escolas-modelo, mas com elas mesmas no passado, para ver em que medida seus alunos estavam aprendendo mais em relação à anterior medição.

Castro (2005), referindo-se aos ensinamentos transmitidos pela experiência, afirma:

Bom, primeiro mostrou que é possível enfrentar assombração, moinhos de vento, etc., depois mostrou, como é o caso também, e semelhante, do INEP, mostrou a reversibilidade de algumas dessas conquistas, [...]mostram que a idéia frutificou, quer dizer, que a idéia da avaliação é mais robusta do que parecia, ou seja, uma série de atos administrativos [...] fazem um estrago de curto prazo, mas a idéia está lá.

Ainda para Castro (2005), uma grande lição do programa foi *mostrar que é possível avaliar*. Concordamos com essa afirmação. É sempre possível avaliar, desde que se encontre o caminho adequado a cada situação e contexto, e que haja uma vontade política na condução do processo, para que os resultados não sejam engavetados, mas suscitem providências concretas. Afinal, a avaliação não é um fim em si mesma, precisa de ação. Para alcançar sucesso, requer uma liderança com autonomia, um consultor que aponte o caminho e uma equipe com a garra necessária para enfrentar os desafios. Talvez resida aí o diferencial de Minas na avaliação de suas escolas.

Se considerarmos que a participação das próprias escolas no desenvolvimento do programa induziu-as a realizar uma série de atividades em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem, e que uma avaliação deve trazer conseqüências, acreditamos que o programa em questão provocou ações e marcou uma etapa da avaliação educacional no Estado.

CONCLUSÃO

Os resultados deste estudo mostram que o impacto dessa reflexão gerou um modelo de programa no Estado que enfatizava que uma avaliação deve possuir certas características evidenciadas em suas práticas e estratégias.

- a) A vontade política é fundamental para a consecução dos trabalhos de avaliação – alocação de recursos, utilização dos resultados – sem contar a autonomia dos executores, junto aos consultores, para decidir e agir da forma que melhor atendesse ao contexto do Estado e à qualidade do programa. Mares Guia Neto (2005) diz: *a autonomia do grupo que cuidou da avaliação tinha que ser total, porque avaliação é uma coisa científica, não é uma coisa de achismo.*
- b) Não houve imposição de um modelo de avaliação incompatível com a realidade do Estado ou com a estrutura do sistema. O

modelo reforçava a importância das políticas sociais e outros fatores, além de qualidades técnicas essenciais para um efetivo e útil processo de avaliação. O modelo considerou a dimensão política, promovendo a participação dos pais, professores e comunidade escolar; a dimensão pedagógica, definindo as prioridades educacionais em busca da qualidade da prática dos professores e da gestão escolar para garantia do aprendizado; e a dimensão filosófica, vendo a escola como uma organização. Abrangeu o ensino básico – fundamental e médio – e o universo da população das séries e das escolas selecionadas. Ocorreu em todas as escolas, de dois em dois anos, dando prazo para correções dos desvios detectados e assegurando a continuidade necessária para a implantação de uma cultura de avaliação e resgate da credibilidade escolar. Esse prazo correspondia, ainda, à duração dos governos, no sentido de possibilitar a ocorrência de mais de uma experiência avaliativa numa mesma gestão. Detectou os pontos críticos nos conteúdos curriculares que necessitavam maior atenção e, segundo Souza (1999), identificou as escolas que demandavam assistência no tocante a suas condições materiais e de aprimoramento de recursos humanos. Foi realizado pelo corpo técnico da própria secretaria, órgãos regionais e unidades escolares, contando ainda com a participação dos pais na função de controladores de qualidade do programa, antes, durante e após o processo. O programa, portanto, resultou de um esforço e de um agir cooperativo, conforme previsto na Constituição do Estado.

- c) A avaliação procurou obter dados que subsidiassem a tomada de decisões por implementadores de políticas educacionais e, principalmente, pela escola e seus professores. Foi realizada não só com a coleta de informações de rendimento do aluno, instrumentos de medida objetivos e provas de múltipla escolha, mas também outras variáveis foram pesquisadas – do contexto familiar e escolar do aluno, da gestão escolar e da competência pedagógica. Teve seus resultados agregados por escola, município, regiões de planejamento e pelo Estado, para que cada unidade escolar, além de se auto-avaliar, pudesse se situar no contexto geral no qual se inseria.
- d) A participação de professores da rede pública no programa, elaborando objetivos, tabelas de especificações/matriz de referência e itens de prova, embora especialistas apontassem a falta de capacitação técnica e a possível quebra de sigilo,

contribuiu para uma rica experiência – a busca da qualidade do ensino e a implementação de uma cultura de avaliação, sem desfigurar o processo. A elaboração das provas ficou a cargo de uma equipe de professores que atuava na rede pública estadual e na série e disciplina avaliadas. Essa atividade foi coordenada por técnicos da secretaria, com o intuito de desenvolver a competência dos profissionais.

- e) Um banco de itens não chegou a ser implementado, mas a permanência e conseqüente utilização das provas nas escolas muito enriqueceram o trabalho escolar, seja o ensino, seja a aprendizagem dos alunos.
- f) Foi importante a mobilização de consultores, técnicos de ensino do órgão central e regionais, professores, pais e alunos, todos dedicando tempo e esforços para a validade e confiabilidade do programa.
- g) A formação de grupos de estudos e de aprofundamento em avaliação educacional em alguns municípios e superintendências-pólo contribuiu para a implementação de uma cultura avaliativa e um maior desenvolvimento teórico-prático na área da avaliação em suas várias dimensões.
- h) Assustados com os resultados iniciais, que mostravam escolas acima da média alcançada pelo Estado, mas abaixo da média aritmética, considerada uma medida insatisfatória, os profissionais procuraram as escolas com os melhores resultados em cada disciplina, iniciando, assim, uma troca de experiências entre as unidades escolares.
- i) Construiu-se uma estratégia de participação da sociedade no programa, estabelecendo-se formas e mecanismos de atuação, principalmente dos pais, que exerceram de maneira ativa o controle de qualidade do processo.
- j) A preocupação e a busca constantes de esclarecer a relevância e a utilidade da avaliação a todos os usuários. A secretaria agiu com transparência na apresentação dos resultados à comunidade escolar e à sociedade em geral, no intuito de gerar melhores decisões e prestar contas do ensino ministrado pelas escolas públicas da rede estadual. Essa atividade permitiu a cada escola interpretar os dados, analisar os resultados e elaborar, ao final, um relatório que retratava os seus sucessos e insucessos. O relatório enfatizava o que teria continuidade, as mudanças e os novos rumos previstos. Como afirma Castro (2005): *fazer um plano para consertar, para melhorar, etc., etc., etc.*

Essa atividade garantia a análise dos resultados pelas escolas e fazia crescer a confiança na secretaria, pois as escolas percebiam que o órgão não solicitava o relatório simplesmente para constar em seus arquivos.

Como observa Castro (2005):

Então, esse aprendizado de como usar a informação para consertar o sistema é fundamental. [...] Na avaliação a coisa mais crítica é esse intervalo entre o resultado de um esforço muito grande, muito caro e o início do uso e da percepção de que esse uso é importante, porque esse é o período vulnerável da avaliação.

Com base nos resultados e nas reflexões desenvolvidas e considerando que uma avaliação não pode ser improvisada, exige um esforço complexo, encerra muitos elementos e desafios, não havendo um simples caminho para resolver todos os problemas, constata-se que, para se desenvolver um programa de avaliação de escolas, principalmente em larga escala, muitos pontos merecem atenção. A avaliação permite vislumbrar o modo como os projetos ou programas educacionais estão sendo desenvolvidos, sua eficiência, seus impactos, os pontos fortes e fracos do ensino e da aprendizagem e, ainda, apontar a direção futura, desde que bem conceituada, bem planejada e, posteriormente, bem analisada e utilizada.

Finalmente, o que se pode dizer é que o programa mobilizou a comunidade escolar, professores aprimoraram sua competência, principalmente na prática de avaliar, dedicaram tempo e esforços para que se conseguissem cada vez melhores resultados nas avaliações, e o governo se propôs a prover todo o sistema de ensino com procedimentos de medidas científicas e informações que subsidiassem planejamentos educacionais mais efetivos e decisões mais acertadas. Toda a sistemática adotada proporcionou um terreno fértil para se repensar o sentido de avaliar e buscar qualidade na educação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Maria Glória. Entrevista concedida à pesquisadora por e-mail. Belo Horizonte, 30 nov. 2004.

ANTUNES, Ana. Lúcia. Avaliação da 8ª série do ensino fundamental em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 9, p. 17-23, jan./ jul.1994.

ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. A Escola e a comunidade escolar na avaliação pública de Minas Gerais. *Idéias: Sistemas de Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, n. 30, p. 21-38, 1998.

_____. O Aluno do CBA: análise de algumas características. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 6, p.43-60, jul./dez.1992.

BLOOM, Benjamin S.; KRATHWOHL, David R.; MASIA, Bertram B. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio afetivo*. Porto Alegre: Globo, 1972. v.2. 203 p.

BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxionomia de Objetivos Educacionais: domínio cognitivo*. 8.ed. Porto Alegre: Globo, 1983. 179p.

BLOOM, Benjamin S. et al. *Taxonomy of Educational Objectives: the classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.1968. 207p.

BRASIL. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IV Encontro Regional SAEB: novas perspectivas*, 2001. 14 p.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Saeb*, 1993. Brasília: Secretaria de Desenvolvimento Inovação e Avaliação Educacional, 1995. 48 p.

_____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: Saeb*, 1999; primeiros resultados: Minas Gerais. 13 p.

CASTRO, Cláudio de Moura. Entrevista concedida à pesquisadora. Belo Horizonte, 4 jan. 2005.

FERREIRA, Irene Borges. Informação dada aos pesquisadores. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – Game. *Avaliação do Programa de Avaliação do Sistema de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1998. 139 p. (Relatório de Pesquisa)

HAMBLETON, et al. Criterion-referenced testing and measurement: a review of technical issues and developments. In: VIANNA, H. M.; ANTUNES, A. L.; SOUZA, M. A. Desenvolvimento de um Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino: o exemplo de Minas Gerais. *Estudos em avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 8, p. 5-37, jul./dez. 1993.

HERMAN, Joan L.; MORRIS, L. L.; FITZ-GIBBON, C. T. *Evaluator's Handbook*. University of California, Center for the Study of Evaluation. Los Angeles: Sage Publications, 1987. 159p.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência ao Longo das Décadas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 3, n. 6, jan./mar. 1995.

MACHADO, Ana Luiza. Entrevista concedida à pesquisadora por e-mail. Chile, fev. 2004.

MARES GUIA, João Batista dos. Entrevista concedida à pesquisadora. Belo Horizonte, 7 jan. 2004. (Fita cassete)

MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino. Entrevista concedida à pesquisadora. Belo Horizonte, jan. 2005. (Fita cassete)

_____. A Realidade da Educação em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 6, p. 9-28, jul./dez.1992.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993. 195 p.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. A Avaliação, o direito à educação e a desigualdade de oportunidades: os resultados de sua escola. *Revista do Professor*. Avaliação da Educação, 2000/2001. 19p.

_____. Secretaria da Educação. *Avaliação Educacional: em revista*. Belo Horizonte, 1998. 44p.

_____. Secretaria da Educação. *Ciclos de Formação Básica: implantação do regime de progressão continuada no ensino fundamental*. Belo Horizonte, 1997. 44p.

_____. *Constituição do Estado, 1989*. Minas Gerais: Belo Horizonte, 21 de set. 1989.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Manual de orientações: análise e produção de relatórios*. Belo Horizonte, 1995. 12 p.

_____. Secretaria da Educação. *Resolução n. 6.908*, de 17 de janeiro de 1992. Institui o Programa de Avaliação da Escola Pública. Belo Horizonte, 1992.

OLIVEIRA, João Batista de. Entrevista concedida à pesquisadora por e-mail. Brasília: 9 fev. 2005.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative Evaluation Methods*. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de. O Uso da Técnica de Análise Documental na Pesquisa e na Avaliação Educacional. *Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de tecnologia Educacional, v. 11, n. 46. p.40-45, maio/jun. 1982.

_____. *Utilization Focused Evaluation*. USA: The New Century Text. Thousand Oaks Sage, 1997.

PIMENTEL, Alessandra. O Método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 114, nov. 2001.

PIRSIG, Robert M. *Zen e a Arte da Manutenção de Motocicletas: uma investigação sobre valores*. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 388p.

POPHAM, W. James. *Avaliação Educacional*. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983. 444 p.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A Pedagogia da Repetência. *Estudos de Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 1, p. 63-70, jul./dez.1991.

ROCHA, Maria Constança Dutra. Informação dada aos pesquisadores. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – Game. *Avaliação do Programa de Avaliação do Sistema de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1998. 139 p. (Relatório de Pesquisa)

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. *Key Characteristics of Effective Schools: a review of school Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education (OFSTED), 1995.

SIMÕES, Anilce Maria et al. Entre as Vozes Dissonantes e o Coro em Uníssimo: a harmonia possível. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 18, p. 111-155, jul./dez.1998.

_____. Manual de orientação para análise e avaliação dos textos dos alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 133-139, jul./dez. 1996.

SOARES, José Francisco (coord.) *Escola Eficaz: um estudo de caso em três escolas públicas de ensino do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: GAME/FAE/UFMG, 2002. 114 p.

SOUZA, Maria Alba. A Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 12, p. 25-32, jul./dez.1995.

SOUZA, Maria Alba. *Avaliação do Rendimento do Aluno da Escola Pública Estadual de Minas Gerais no período de 1991-1998: a experiência e seus ensinamentos*. Belo Horizonte, 2005. Dissertação (mestr.) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. 225p.

_____. A Experiência da Avaliação Educacional em Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 19, p. 57-76, jan./jun.1999.

SOUZA, Rosane Maria Costa; SOUZA, Maria Alba de. A 8ª série nas Escolas Estaduais de Minas Gerais: organização, problemas e atuação da Secretaria de Educação. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 9, p. 147-166, jan./jun.1994.

STAKE, Robert E. Case study. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *Strategies of qualitative inquiry*. California: Sage Publications, Inc., 1998. Cap. 4.

_____. The Countenance of Educational Evaluation. *Teachers College Record*. California: Columbia University, v. 68, n. 7, p. 523-554, 1967.

STUFFLEBEAM, D. L. The CIPP Model for Program Evaluation. In: MADAUS, F. G. et al. (ed.) *Evaluating Models: viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelim. Entrevista concedida à pesquisadora por e-mail. São Paulo, jan. 2004.

_____. Qualificação Técnica e Construção de Instrumentos de Medida Educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 10, p. 43-49, jul./dez.1984.

_____. *Testes em Educação*. 6.ed. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1973. 220p.

VIANNA, Heraldo Marelim; ANTUNES, Ana Lúcia; SOUZA, Maria Alba de. Desenvolvimento de um Programa de Avaliação do Sistema estadual de Ensino: o exemplo de Minas Gerais. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 8, p.5-37, jul./dez. 1993.

Recebido em: maio 2007

Aprovado para publicação em: julho 2007

