

MEDIDAS E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: problemas e tendências

DIVONZIR ARTHUR GUSSO*

Estamos numa reunião de trabalho promovida pelo INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS, DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, aqui presentes para esta pequena, vamos chamar assim, "cerimônia" de abertura. É mais um diálogo de começo, umas boas vindas a todas as pessoas que acorreram a este convite do INEP para iniciar um ciclo de discussões a respeito de medidas educacionais, no contexto de uma enorme discussão que se está iniciando no País sobre avaliação do sistema educacional brasileiro.

Esta iniciativa não visa a apenas um momento singular da discussão, ela visa a muito mais do que a própria discussão que vai ocorrer aqui. O momento de contato entre um conjunto de pessoas ao qual talvez nós pudéssemos atribuir a característica de ser as melhores cabeças no tema que está em questão, o das medidas educacionais, talvez a parcela mais importante da capacidade brasileira neste campo. Isto define um pouco o perfil desta reunião, e é com uma satisfação muito grande, que, na direção do INEP, podemos contribuir para criar este espaço de discussão, esta possibilidade de conhecimento mútuo, este estabelecimento de vínculos de conhecimento, de discussão e de identificação com

* Diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

um mesmo propósito. E quero agradecer aqui, a presença de representantes da SENEb, a professora Cira de Matos, a professora Clarice Amaral, e à nossa Gerente do Programa de Avaliação do INEP, a professora Maria Inês Gomes de Sá Pestana. É com muita honra, e isto eu digo no nível tanto pessoal quanto institucional, que contamos com a enorme colaboração da professora Nícia M. Bessa na organização desse encontro. E isto é muito significativo. Respeitamos na presença da professora Nícia, esta parcela de competência, de engajamento, de interesse, nesse movimento da avaliação. Procuramos com isto, também sinalizar o nível de excelência que se pretende do trabalho: por meio da professora Nícia também foi que se identificaram as pessoas que aqui estão presentes. Com a sua ajuda inestimável se conseguiu congrega este grupo. É claro que isto não representa a totalidade da capacidade brasileira, mas como dissemos, uma de suas parcelas mais significativas.

Desde algum tempo, através de uma iniciativa pioneira da Fundação Carlos Chagas, aqui estão presentes a prof^a. Bernardete A. Gatti e o prof. Heraldo M. Vianna, que participaram diretamente deste processo, abriu-se no Brasil uma possibilidade que já vinha sendo delongada por muito tempo; qual seja, a de se iniciar um processo amplo e sistemático de aferição dos resultados do sistema educacional escolar brasileiro.

Rompeu-se com ela, uma série, no mínimo, de preconceitos em relação aos modos de avaliação. Rompeu-se com isto uma certa inércia que determinava várias dificuldades na implementação de programas mais persistentes e mais abrangentes de avaliação educacional. E principalmente abriu-se um caminho para explorar as possibilidades concretas de fazer isso em mais larga escala. Sem dúvida nenhuma, a maioria dos aqui presentes participou de algum projeto de pesquisa avaliativa e alguns projetos destes foram bastante bem sucedidos, quer do ponto de vista acadêmico da construção da própria pesquisa avaliativa, como em alguns casos tiveram impacto significativo na consideração dos problemas educacionais, por parte da comunidade geral de educadores, por parte da administração pública educacional, e ainda por alguns segmentos que tiveram acesso às informações e puderam assim melhor subsidiar seus argumentos no debate público da educação.

A iniciativa da Fundação Carlos Chagas ao fazer a pesquisa num conjunto de municípios, depois num conjunto de áreas e reiterar este esforço, mostrou que era possível se tentar fazer no Brasil aquilo que em outros países já se tornara até coisa do cotidiano, por meio de sistemas de avaliação mais generalizados, avaliações mais freqüentes cujos resultados chegam ao grande público, e de cuja discussão resulte uma melhor consideração, um melhor enfoque, uma melhor abordagem, uma abordagem até mais objetiva e mais substancial dos problemas educacionais, com o que se torna possível tomadas de posição mais objetivas e conseqüentes diante desses problemas educacionais e que levem a políticas educacionais mais democráticas, mais eficientes, e, principalmente,

como é a exigência maior do caso brasileiro, que sejam políticas educacionais socialmente equitativas.

É preciso ver que, nestes aspectos, é quase um consenso de que o problema da cobertura hoje não é central, não é problema mais grave. As deficiências de cobertura do sistema escolar brasileiro, pelo menos no seu segmento básico, estão consideravelmente reduzidas. Os "déficits" existentes de cobertura do grupo etário de 7 a 14 anos são hoje residuais. De um ponto de vista puro e simplesmente quantitativo, nós diríamos que eles se resumem aos do segmento que está logo abaixo da linha da pobreza absoluta. Ademais, ele se concentra geograficamente na zona rural do Nordeste, e nas franjas mais pobres das regiões metropolitanas. E correspondem quase que à impossibilidade de vida, mais do que impossibilidades tipicamente escolares, ou seja, a escola não chega aonde as pessoas são tão pobres que não têm sequer um local de moradia definido, ou pelo menos não têm um local de moradia mais ou menos fixa que permita acessar a escola mais próxima.

É verdade que há também um "déficit" embutido de escolarização. Uma fração significativa do alunado das escolas básicas do Brasil tem muito menos atenção escolar do que a mínima exigida. Estima-se que este "déficit" embutido equivalha a cerca de cinco milhões de alunos. Vem a ser aqueles que têm menos de quatro horas diárias de atenção escolar; fato que se agrava pela intermitência do próprio ano letivo, decorrente das sucessivas paralisações de atividades das escolas, tanto aquelas derivadas dos conflitos salariais entre a categoria docente e as administrações educacionais, como aquelas que decorrem da extrema precariedade da estrutura física das instalações escolares. Entretanto, o que mais chama a atenção hoje são dois outros fatores e que talvez pudessem ser colocados num ponto mais importante da agenda de políticas educacionais: - a pouca extensão da escolaridade e a qualidade dos seus resultados.

Hoje temos menos "déficit" de escolarização do que "déficits" de escolaridade. Quando se observa o número médio de anos de estudo completados com sucesso, por garotos entre 10 e 14 anos de idade, e mesmo na faixa de 15 a 19 anos de idade, verifica-se quão abrumadora é a situação. E, pior, não se trata apenas de que entre 40 e 60% dos garotos de diferentes grupos sociais que entram na primeira série escolar alcancem a quarta série; este é um argumento que vem sendo repetido "ad nauseam" na imprensa e nos debates educacionais. De fato, é pequena a proporção de jovens que alcançam a quarta série, principalmente após quatro anos de trabalho escolar; ou dos que entre os 15 e 18 não conseguiram completar a escolaridade de 1º grau e não acessaram ao 2º grau. É freqüente ouvir que apenas entre 15 e 18% do grupo de 15 e 18 anos freqüenta escolas de 2º grau. Fica-se imaginando que os 80% não estão escolarizados, o que é um equívoco, pois, na realidade, 2 terços dos garotos de 15 a 18 anos que não estão na escola de 2º grau ainda estão na escola de 1º grau, e têm muito pouca

probabilidade de concluí-la, devido à própria delonga no período de escolarização.

Com isto determina-se um perfil educativo muito pobre, precário mesmo, na faixa da adolescência e dos jovens trabalhadores. E isto está sendo ressentido hoje, não só como uma questão de direito social básico, de direito do cidadão a educar-se e educar-se completamente.

Começa também a chamar a atenção para os entraves que isto significa, não só de mais imediato, para a retomada do desenvolvimento econômico em novas bases, como daí deriva também uma baixa capacitação política nas pessoas para a participação social e política. Este talvez seja um dos aspectos mais graves. Em geral, a baixa escolaridade está associada ou a níveis baixos de participação social ou a níveis precários de participação e isto vem sendo sentido também por outros segmentos sociais.

Tivemos oportunidade no início dessa semana de participar de um debate entre lideranças empresariais e lideranças sindicais a respeito de educação. Nesta reunião, estes dois segmentos importantes da sociedade estiveram colocando as suas posições. E o que se verificou foi uma mudança, que eu diria até como sendo radical no seu posicionamento. Há algum tempo atrás os empresários, pura e simplesmente, diziam que o Estado era em si incapaz de prover educação de boa qualidade para toda a população e que, portanto, a solução seria recanalizar os recursos que são publicamente arrecadados para uma gestão privatizada de escolas. E várias experiências começaram a surgir no país nessa direção. Neste debate vem emergindo uma posição contrária, ou pelo menos de efeitos contrários, no sentido de dizer que a responsabilidade do setor empresarial é justamente a de exigir do Estado o provimento de educação de boa qualidade para todos. Que este é um papel fundamental do Estado, dar consequência aquilo que está na Constituição. É um dever do Estado.

A isto corresponde, por outra parte, dentro da ótica das centrais sindicais, uma retomada de interesse pelo tema educação. Uma pesquisa de algum tempo, de cerca de 4 anos atrás, realizada pelo Centro de Estudos de Políticas de Ciência e Tecnologia trazia um mapeamento de posições dos segmentos sindicais em relação à educação; observava-se que eles se atinham a alguns tópicos muito específicos, relativos à formação profissional, ao acesso à formação profissional ou à participação nos planos de capacitação de recursos humanos das empresas em relação à escolha de trabalhadores ou à busca de bolsas de estudos para facilitar o acesso de filhos de trabalhadores a níveis educativos mais altos. Era pouca a preocupação das centrais sindicais, ou dos grandes sindicatos, em relação à primazia da educação no processo de desenvolvimento. Até por uma consideração, por uma certa lógica, se fazia uma análise do tipo: - o pobre não aprende na escola; o pobre é privado de culturamento; o pobre não tem prontidão para ser alfabetizado; ou ainda, ao pobre não é dado o acesso à cultura es-

colar. O argumento seguinte era de que, enquanto não se eliminasse a pobreza, não seria possível educar.

É verdade que abaixo das linhas de pobreza relativa e absoluta torna-se extremamente difícil, pelo menos sob os padrões atuais de organização escolar, de currículo e de competência docente, oferecer reais oportunidades de aprendizagem na escola. Entretanto, a escola não pode, passivamente, aguardar que grandes reformas sociais sejam feitas para que ela se torne efetiva. Quer dizer: fica um pouco aquela discussão do ovo e da galinha... Quem veio primeiro...?

Ultrapassando este dilema tanto a Força Sindical, quanto a CUT, vem desenvolvendo estudos bastante aproximados, amplos, no sentido de questionar este posicionamento, este tipo de equação lógica das relações entre educação e desenvolvimento. Em face da crise por que o País vem passando e que não se circunscreve ao plano econômico, é determinada em grande parte por uma crise de legitimidade política, de coesão social e até por uma crise cultural. O que se revela é uma defasagem enorme entre os padrões de desenvolvimento cultural do país que determinam a participação social e política, e os níveis de desenvolvimento material. Enfrenta-se um entrave nessa relação, e isto é percebido por ambas as partes.

Em particular, o que também chama a atenção nesse debate é uma questão fundamental: educação que não se circunscreve mais (e é claro, todos percebem isto, tanto empresários quanto trabalhadores) a prover recursos humanos capacitados ou habilitados para o desenvolvimento das tarefas de produção. As mudanças tecnológicas, principalmente na base técnica do sistema de produção, pelo menos, nos segmentos mais avançados, estão determinando novas necessidades de capacidades cognitivas, de padrão de socialização, de habilidades de trato, de percepção de problemas e de cooperação na resolução dos problemas, que ultrapassam a mera formação profissional da mão-de-obra, ou o desenvolvimento de competências técnicas específicas.

Isto é muito claramente percebido hoje. Houve um avanço extraordinário desde 1990, quando as primeiras pesquisas a este respeito começaram a ser debatidas no país. Em São Paulo, por volta de setembro de 1990, começaram a surgir os primeiros estudos baseados nas pesquisas sobre desenvolvimento industrial, tecnologia e educação; manifestava-se um outro tipo de preocupação, agora com o perfil educativo-cultural da força de trabalho, dos trabalhadores, dos novos paradigmas da organização da produção e do trabalho colocando um desafio inédito para o sistema educativo-cultural do Brasil.

Esse desafio é o da qualidade. Não se trata, meramente, pois, de discutir o direito social de acesso à escola, mas o direito a uma educação que ultrapassa o nível da escola, conquanto se fundamente, essencialmente, na instituição escolar. É o desafio de fazer a qualidade do cidadão, a qualidade do trabalhador, a qualidade do familiar, a qualidade do indivíduo. Porque se vê, hoje, que, tanto é necessário retomar o desenvolvimento, como consolidar prospectos demo-

cráticos, não só no sistema político como na vivência cotidiana. Por aí se enfrentam os problemas da violência, da disseminação do uso de drogas, os problemas ambientais, a pobreza, o problema das relações políticas, das relações pessoais, a agressividade, a impessoalidade da vida urbana... e aí é que se joga outra vez uma responsabilidade muito grande sobre as instituições escolares.

É preciso, portanto, neste contexto, saber exatamente o que a escola está fazendo, qual o seu papel ideal e discutir o que é que efetivamente a escola está fazendo e o que efetivamente a escola poderia estar fazendo. Vale lembrar que, neste aspecto, o primeiro ciclo da pesquisa de avaliação do SAEP mostrava um dado abrumador: apenas uma proporção muito pequena dos professores revela clara preocupação com a questão da evasão e da repetência, embora sejam manifestações talvez muito flagrantes do fracasso escolar. A maioria revela quase desconhecimento da medida em que as crianças estão aprendendo alguma coisa dentro das salas de aula. Há assim uma percepção muito fraca das próprias finalidades da escola. Fala-se muito que as políticas de educação são inconsistentes, ineficientes e ineficazes. Entretanto, é muito grande a ineficiência da própria unidade escolar no seu ato de planejar-se, no seu ato de estabelecer objetivos de desenvolvimento de aprendizagem. Isto se revela muito claramente, tanto nos níveis de qualificação, no perfil docente, quanto no de funcionamento e gestão da escola. E não apenas nos resultados deste primeiro ciclo do SAEP, como numa série de pesquisas recentemente concluídas, basicamente pesquisas de etnografia escolar. Nelas se tem mostrado que tanto as relações intra-escolares quanto as da escola com seu entorno social são extremamente precárias e mal percebidas objetivamente em sua natureza pelos atores intra-escolares. A direção da escola está muito mais preocupada em sanar os conflitos cotidianos, em resolver os problemas logísticos do funcionamento da escola, em atender às formalidades da burocracia escolar, do que propriamente com os resultados educacionais alcançados.

Estas são algumas das constatações que motivam, pelos desafios que colocam, o processo de avaliação, ou mais do que isso, a atitude avaliativa em relação ao sistema educacional. Passa a ser uma imposição de toda essa discussão pública avaliar processos e resultados.

Se se quer uma sociedade mais eficiente, do ponto de vista econômico, se se quer uma sociedade mais justa do ponto de vista social, se se quer um sistema político mais democrático, com maior probidade, com maior eficácia política na resolução dos problemas do país, é preciso conferir qualidade ao exercício da cidadania: fundamentalmente, a qualidade do cidadão. E se isto depende em boa parte do sistema educativo-cultural, precisamos esclarecer como responderão as instituições escolares e até onde contribuirão os outros sistemas de comunicação social, os outros modos de socialização, as redes interpessoais e intergrupais de transformações de comportamentos e atitudes que se dão nas cidades. A cidade, hoje, é um grande espaço educativo, tanto para o bem quanto

para o mal. As tecnologias do crime ou as tecnologias da produção ou as tecnologias da resolução de problemas sociais são hoje geradas na intersecção urbano-metropolitana. A maior parte da nossa população, hoje, está situada nestes sítios metropolitanos e a tendência é que a nossa população se concentre ainda mais nas cidades de grande porte. E é importante que se veja a escola no interior destes sistemas sociais.

Temos assim um sistema extremamente vasto de socialização hoje articulado no que se pode chamar legitimamente de indústria cultural. Alguma coisa é muito potente quando se faz a pergunta de como é que se discute a educação? Como aliás fizemos, em alguns estudos do IPEA alguns anos atrás, ou vulgarizando um pouco mais a linguagem, "quem é que faz a cabeça do brasileiro?" "o brasileiro se comporta de que modo?" ou "os vários brasileiros se comportam de que modo?" "O que determina essa inserção social?" "o que determina a aquisição de comportamentos", ou como diz o Da Matta: - "O que estabelece este grande contraste no Brasil entre a casa e a rua? No comportamento dos mesmos cidadãos? A dualidade, ambiguidade, a maleabilidade dos comportamentos, das atitudes e dos valores dos brasileiros".

Voltando à pergunta básica, "quem faz a cabeça do brasileiro é a escola?" Há aí uma outra pergunta sobre até onde a escola está sendo capaz de fazer isto, ou até onde isto se deve aos meios de comunicação social que não têm controles sociais bem estabelecidos; o que leva a outro veio de discussões sobre o papel da televisão, do rádio, e se os critérios de distribuição das concessões de rádio e televisão são democráticos, até que ponto esta penetração é contrastada por algum mecanismo social de resistência, por algum mecanismo social de crítica. E onde fica a escola no meio desta enorme massa de comunicações e informações, e instituições para-escolares na medida em que a escola é incapaz de provar certas competências cognitivas, certas habilidades, e se busca desenvolver sistemas de formação profissional, sistemas paralelos de educação informal, mecanismos de educação por correspondência e venda de fascículos nas bancas de jornais. Afinal todas estas são formas de veiculação educativa. Então, onde fica a escola neste emaranhado de relações educativas? E como se pode potencializar este papel da escola?

Somente discutindo avaliativamente o que a escola efetivamente está fazendo permitirá identificar aquilo que a escola deveria estar fazendo. Quais são os padrões de qualidade possíveis? Esta foi a questão central da grande pesquisa que o ETS fez em âmbito mundial. A indagação não era tanto saber se os alunos daqui ou de lá aprendem mais uns que os outros. A grande indagação era: o que era possível um jovem de nove anos ou de 13 anos de idade saber, estivesse situado em qualquer parte do mundo? O que é possível desenvolver neste jovem, que capacidades cognitivas ele é capaz de adquirir, que capacidade cognitiva é possível desenvolver? Esta avaliação foi recebida, via imprensa, de uma maneira distorcida. Imaginou-se que se fazia uma comparação entre sistemas

educacionais do mundo. É claro que aí estaria implícita a capacidade de diferentes sistemas educacionais em promover esse desenvolvimento humano, mas a pesquisa não visava este aspecto.

Todavia, a discussão do patamar possível de conhecimento da educação resgata um aspecto muito importante da educação: mais do que as dimensões locais ou sociais é a dimensão humana. A pesquisa do ETS nos leva a pensar neste aspecto, ou seja: o que o ser humano é capaz de fazer? até que ponto o ser humano é capaz de ser desenvolvido, transcendendo inclusive as suas determinações locais? Vê-se que países distintos, sociedades distintas e grupos sociais distintos dentro das sociedades podem apresentar desempenhos extremamente diversos do que se poderia chamar de alta qualidade, e grande nível de desempenho na solução de problemas em certos limites. Então, esta é uma das possibilidades do ser humano. Assim, aonde os determinantes sociais constroem este desenvolvimento? Se é um constrangimento de tipo societário, a sociedade é criada pelo próprio homem, então é possível uma transformação. Os achados das pesquisas mais recentes no campo de pesquisa etnográfica têm determinado algumas mudanças fundamentais em várias correntes do pensamento educacional. Algumas teses recentes de Doutorado, feitas por brasileiros nos Estados Unidos, estão levando a esta constatação. Mesmo aquelas correntes de pensamento que mais negaram a possibilidade de mudança na escola, hoje estão revertendo suas posições. Relativa-se o impacto da privação cultural, sobre as possibilidades do rendimento escolar; a inexorabilidade da reprodução está sendo fortemente questionada quando se revela que é possível mudar os processos escolares na sua base, nas relações pedagógicas que se estabelecem entre a equipe docente e os alunos.

A medida dessas possibilidades é que precisa ser estabelecida. Como é que se afere isto? Aqui, chegamos ao princípio da nossa discussão, quando procuramos tratar com a professora Nícia a realização deste encontro. Nós precisávamos reunir as pessoas que tenham mais disposição, boa vontade e competência, para começar a trabalhar a questão das medidas educacionais, dos testes, de como se usam os testes, de como se constrói o teste, como se difunde o resultado do teste. Ou seja, de como melhorar um dos principais instrumentos dos processos de avaliação. E colocamos desde logo claramente: não vamos entrar no equívoco de opor ou estabelecer uma relação excludente entre os procedimentos ditos qualitativos e os procedimentos quantitativos. Essa noção é uma dicotomia sem sustentação. Se o que importa é a qualidade educativa, qualquer pesquisa que se faça estará, de alguma forma, tendendo a conhecer a qualidade, qual é a natureza da qualidade, qual é o referencial da qualidade e como é que ela se expressa, e no momento em que ela se expressa pode-se ter alguma medida mesmo que subjetiva, como propõe a avaliação iluminativa ou avaliação naturalista. - Como é que as pessoas sentem ou percebem os processos sociais ou os efeitos dos processos sociais. - Tanto quanto se pode ter medidas de caráter

talvez mais canônico - onde certos modelos de aprendizagem podem ter (pelo próprio fato da modelagem) algum senso de medida.

Assim, estes são, na realidade, aspectos e, em alguns casos, instrumentos de processos de avaliação. E a proposta do INEP não é, obviamente, de querer fazer um mecanismo nacional monolítico de avaliação da escola no país. Na verdade, isto seria uma impossibilidade. Tanto uma impossibilidade teórica, como uma impossibilidade técnica, e, mais do que isto, uma inconveniência política.

Na realidade, o que se precisa no Brasil é desenvolver atitudes avaliativas; o que se necessita é um sistema de avaliação, usando "sistema" muito mais no sentido de "network", uma congregação de vontades, de competências e da estruturação e construção de instrumentos plurais (e este ponto nós achamos que é fundamental), já que se discute qualidade para discutir rumos, para discutir sentidos que orientem a política educacional em vários níveis. Não é só política de governo, mas as políticas públicas que fazem as instituições de ensino, as políticas públicas que as próprias universidades fazem até autonomamente em relação à ação governamental específica. São, portanto, informações que se colocam para a sociedade. Avaliação é uma aferição de qualidade que visa a informar à sociedade para que ela aceite, recuse ou se coloque indiferente frente aos fatos educacionais. Este é um princípio basilar. E se isso é para informar a sociedade, não há uma só informação, não há uma certeza, duvido que haja certezas a respeito de qualquer coisa em educação. O que nós temos, em geral, são compreensões do fenômeno educativo, interpretações das relações que se percebem, pode-se pretender estabelecer relações de causas e efeitos, mas serão pontos de vista e abordagens diferenciadas, que oferecerão informações diferenciadas à sociedade. E a sociedade tem posições diferenciadas, tem interesses diferenciados. Portanto, não podemos estabelecer, nem de um lado nem de outro, univocidade.

A sociedade terá, naturalmente, seus conflitos ideológicos, políticos, sociais e étnicos, e assim visões diferentes do que se passa na educação e do que ela deve esperar das instituições escolares. Portanto, a multiplicidade da informação é importante, pluralismo na construção da informação é importante. Assim, a avaliação tem que ser feita em vários momentos, avaliação de vários objetos delimitados, avaliação feita por diferentes avaliadores. Em âmbitos bem mais estritos, a grande experiência brasileira tem sido esta, como demonstra o êxito da avaliação - avaliação inter-pares da pós-graduação. Ela se tornou um grande instrumento do desenvolvimento deste segmento do sistema educacional brasileiro. Pode ter várias falhas, mas as deficiências do sistema vêm sendo sanadas pelo próprio sistema de avaliação da CAPES. E para isto, procurou discutir amplamente, no ano passado e neste ano, quais os critérios, quais os métodos, quais as bases de informação desse processo. Devido a esta postura, ele é aceito pelos avaliados e tem provocado reações muito interessantes no sentido

de estimular vários processos derivados, como o da extensão da pós-graduação da UFMG, e toda a Universidade, ou pontuais, como no caso de pelo menos umas três centenas de programas de pós-graduação que iniciaram processos muito sérios de auto-avaliação. Criaram-se várias instâncias de avaliação da pós-graduação. Entretanto, o ensino básico, com todos os problemas que tem, não tem nenhuma iniciativa desse porte. Durante muito tempo, dependeu das pesquisas individuais e pesquisas tópicas de avaliação, não alcançando o movimento que empregou na pós-graduação (que está exatamente no topo do sistema). Que dizer, melhora-se a qualidade no topo, mas não se tem instrumentos para orientar melhorias na base do sistema educacional brasileiro.

Houve, é claro, pesquisas extremamente valiosas. Entretanto, elas ainda estão muito pouco disseminadas. O próprio número de pessoas que podemos convidar para este seminário reflete isto. Não temos tanta gente no país para tocar processos mais amplos de avaliação. Há dificuldade até de reproduzir este pequeno contingente de pessoas especializadas nessa área. Dificuldades com bolsas de estudos, do próprio critério de seleção de bolsista ou no patrocínio de jovens talentos que possam ser desenvolvidos nos melhores centros mundiais; ou até para desenvolver pequenos grupos ao longo do país, que é muito grande. Isto revela a necessidade urgente de se ativar medidas que permita criar uma multiplicidade de centros.

Hoje, a maioria das secretarias Estaduais de Educação está efetivamente empenhada em desenvolver algum mecanismo de avaliação no seu âmbito. Algumas destas secretarias, como a de Minas Gerais, por exemplo, estão empenhadas em estimular a avaliação do sistema estadual de ensino, ou pelo menos da rede estadual num primeiro momento, visando alcançar a própria escola, e despertar os professores para os processos de avaliação intra-escolar. Nesta iniciativa da Secretaria de Minas Gerais, os resultados desta primeira etapa de avaliação serão devolvidos aos professores nas escolas e eles estarão encarregados de elaborar o seu relatório de avaliação. Quer dizer: as medidas e as informações chegarão aos professores e eles deverão elaborar um relatório a respeito destes dados, terão que tomar consciência destes dados, terão que trabalhar estes dados e assim terão que tomar posição diante de sua própria fotografia, diante de sua própria identidade.

Isto é o que se pode realmente chamar de um senso de sistema de avaliação. Não se trata, portanto, de se criar um mecanismo rígido, centralizado, de avaliação, mas de despertar a capacidade de avaliação. É uma primeira condição para isto é exatamente despertar competências reais. Este é um dos motivos deste seminário, portanto. Com isto poder-se-á responsabilizar o sistema pelos seus próprios resultados, na medida em que se possa saber quais são os resultados dos processos escolares. É em segundo lugar, na medida em que isto permite identificar os pontos de falhas, levar a identificar os modos de superá-los.

Vale lembrar a observação de Guiomar Namó de Mello, de que talvez este fosse um dos efeitos mais extraordinários no âmbito das políticas educacionais colocados em prática na Inglaterra. Cada escola, naquele País, está sendo capaz de identificar onde estão seus focos de problemas, seus focos de ineficiência, seus focos de baixo desempenho, e com isto pode recorrer a meios que serão dados pelas universidades, pelas redes de serviços educacionais para suprir estas falhas. Fato que torna a unidade escolar capacitada a resolver seus próprios problemas em um primeiro nível, interno.

A verdade é que há uma discussão de base quanto ao sentido da avaliação; do mesmo modo que na Inglaterra, a França também está partindo para uma consolidação muito maior. É um sistema muito formal, centralizado no Departamento de Avaliação e Prospectiva do Ministério da Educação francês. A tendência, inclusive, é de descentralizar este sistema. Há, enfim, uma série de experiências no mundo todo. O próprio Japão, há algum tempo atrás, verificou ser necessário, no sistema educacional japonês, fazer uma reversão da grande ênfase que se dava à matemática e ciências, para as matérias de humanidades, devido a uma mudança de posição do Japão no cenário internacional. Verificou-se que, egressos das escolas japonesas não tinham uma noção de mundo, o que está determinando uma enorme mudança curricular no próprio Japão.

Estas são possibilidades que estão no mundo e que nós desenvolvemos muito pouco, no Brasil. Por esta razão, o INEP crê ser necessário provocar e estimular esta discussão, fazendo aflorar, pelo menos, a agregação de competência em alguns núcleos do país. Não se trata, saliente-se, de estabelecer um "cartório de avaliação", onde um órgão do governo vai estabelecer "órgãos regionais ou locais, para os quais se vão canalizar recursos ou ordenar que estes órgãos façam este trabalho de investigação. Ao contrário, o sentido é identificar onde estão as melhores competências, disseminar a informação de que elas existem e articular as instituições de pesquisa em avaliação com as administrações públicas de educação e as entidades que defendam interesse em educação.

É natural que, de imediato, as secretarias estaduais e municipais de educação estejam fortemente interessadas em capitanear processos avaliativos, mas além disto é preciso que os processos avaliativos ocorram para informar as famílias, as entidades sociais, as organizações sociais, sindicatos e empregadores. A multiplicidade é necessária também aí. A redundância, neste caso, ao contrário de ser um entrave, é até um estimulador da eficácia.

Isto posto, espero que, com estas idéias gerais, tenhamos delineado os cenários com que estamos trabalhando e os propósitos do INEP ao convocar esta reunião, e as conseqüências esperadas. Dentre estas, destacaria, por fim, a de iniciar uma série de encontros que possam criar uma rede de comunicações entre os especialistas aqui presentes e aqueles que serão integrados a este processo no momento seguinte, e a de se iniciar um projeto de desenvolvimento de recur-

tos institucionais, técnicos e humanos para sustentar um sistema estável de avaliação educacional em nosso país.

Agradeço, portanto, desde logo, a aquiescência de todos em atender a este nosso convite, dando-nos a honra de estar aqui presentes. Espero que a nossa modesta e empenhada equipe possa criar condições adequadas de trabalho para que daqui possam ser tiradas algumas recomendações importantes para fazer avançar a avaliação educacional no Brasil.