



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

REGIANE SILVA BISPO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Salvador
2012

REGIANE SILVA BISPO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Projeto de Monografia apresentado ao Curso de graduação, em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Salvador
2012

REGIANE SILVA BISPO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE COMPARADA ENTRE BRASIL E PORTUGAL

Monografia apresentada ao Curso de graduação, em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório
Universidade Federal da Bahia
Orientador

Prof^a. Andréia Cardoso Silveira
Universidade Federal da Bahia

Prof^a. M^a. Cristiane Brito Machado
Instituto Federal Baiano

AGRADECIMENTO

Por mais contraditório que pareça agradecer a uma divindade em um trabalho científico, é a Deus o meu primeiro agradecimento pela força, sabedoria e direção, sempre.

Agradeço à minha crença, foco e determinação em vencer cada desafio.

Aos meus pais por acreditarem na minha trajetória.

Aos meus amigos, os que já vêm comigo, e aos que construí nesse percurso acadêmico, especialmente Carol Melo e Aílla Mascarenhas, sempre presentes.

À Samantha Almeida, que se mostrou mais que colega de curso, de projeto e de Faculdade, mostrou uma parceria, amizade.

Ao Prof. Dr. Robinson Tenório por me orientar e acompanhar desde o terceiro semestre com atenção e paciência. Agradeço ainda o convite feito para participar do Grupo de Avaliação, abrindo um leque de conhecimento e experiências acadêmicas.

Ao Grupo de Avaliação pelo crescimento acadêmico que me proporcionou e proporciona.

À coorientadora Andréia Silveira pelo apoio no decorrer desse trabalho.

À Universidade Federal da Bahia e meus professores que me permitiram desfrutar de todas as etapas, ensino, pesquisa e extensão.

À oportunidade de intercâmbio que me fez crescer acadêmica, culturalmente e como pessoa.

Agradeço.

BISPO, Regiane Silva Bispo. *Avaliação em larga escala na educação básica: Uma análise comparada entre Brasil e Portugal.* 65 f. il. 2012. Monografia (Graduação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar e analisar de maneira comparativa os sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal. Para isso, foi realizada uma pesquisa documental a partir de fontes primárias, como relatórios e atas, e de fontes secundárias, como artigos e teses, que tratam sobre o marco legal das avaliações em Larga Escala da educação básica do Brasil e de Portugal. Realizada a comparação dos sistemas, apresenta como resultados a identificação dos pontos positivos e pontos frágeis que cada país traz em seus sistemas, como no Brasil, com um sistema integrado, enquanto Portugal, que vem evoluindo e atualizando suas avaliações. Concluindo com a sinalização de possíveis contribuições para o debate e o desenvolvimento de outros estudos comparativos de sistemas de avaliação educacional, bem como melhorias das avaliações em larga escala entre o Brasil e Portugal.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; Educação básica; Brasil; Portugal.

ABSTRACT

The present study aims to investigate and analyze in a comparative way the national evaluation systems of basic education in Brazil and Portugal. For this, was conducted a documentary survey from primary sources, such as reports and records, and secondary sources such as articles and theses that deal on legal framework of the assessments in large-scale of basic education in Brazil and Portugal. Performed the comparison of the systems, presents as the results, the identification of strengths and weaknesses that each country brings in their systems as in Brazil with an integrated system, while Portugal, has been evolving and upgrading its assessments. Concluding with the signaling of possible contributions for discussion and development of other comparative studies of educational assessment systems, as well as improvements of assessments in large-scale between Brazil and Portugal.

Keywords: Assessments in large-scale; basic education; Brazil, Portugal.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Fontes consultadas	44
Tabela 2	Documentos selecionados para leituras do Brasil	45
Tabela 3	Documentos selecionados para leituras de Portugal	46

LISTA DE ABREVIATURAS DE SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
DGIDC	Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
GAVE	Gabinete de Avaliação Educacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IGE	Inspeção-Geral da Educação
ILCA	Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
ME	Ministério da Educação (Portugal)
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1 Problemas e objetivos da pesquisa.....	13
1.2 Justificativa.....	14
1.3 Estrutura do Trabalho.....	15
2. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL.....	16
2.1 Organização da Educação Básica no Brasil.....	16
2.2 Avaliação Educacional no Brasil: Histórico e Contexto de Surgimento	17
2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Finalidades, Características e Aspectos Legais.....	20
2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB: resultados, desafios e possibilidades.....	27
3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL	28
3.1 Organização da Educação Básica em Portugal.....	28
3.2 Avaliação Educacional em Portugal: Histórico e Contexto de Surgimento	29
3.3 Avaliação Externa das Escolas - AEE: Finalidades, Características e Aspectos Legais.....	32
3.4 Avaliação Externa das Escolas - AEE: resultados, desafios e possibilidades.....	36
4. PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
4.1 Técnicas de Pesquisa	39
4.2 Estudos Comparados.....	40
4.3 Fontes da pesquisa.....	41
4.4 Etapas da pesquisa.....	42
5.5 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARADA.....	48
5.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: implementação, procedimentos metodológicos objetivos e características.....	48
5.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: Comparando aspectos legais, organização política e institucional.....	54
5.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: Pontos fortes e frágeis.....	56
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS.....	61
APÊNDICES.....	65

1. INTRODUÇÃO

Diante dos desafios educacionais, das desigualdades, da ausência de equidade e qualidade educacional da educação básica, surge a necessidade de implementação de uma avaliação em larga escala visando estudar e solucionar esses problemas. Desse modo, a avaliação em larga escala vem como instrumento que analisa a educação, estudando a qualidade do ensino da educação básica visando a melhoria desse processo, objetivo este que vem ao encontro do que é proposto na evolução da avaliação, onde a melhoria do processo é um dos intentos. Entretanto, antes de me ater à avaliação em larga escala, dentre os diversos tipos de avaliação, abaixo é exposta a definição de avaliação abordada no trabalho.

Segundo Guba e Lincon (1989) “não existe uma maneira correta de definir a avaliação”. Para eles os objetivos da avaliação têm de permanecer indefinidos em nome da negociação que deve ser inerente ao processo (GUBA E LINCON *apud*, RISTOFF 2003, pg. 24). Guba e Lincoln (1989) denominaram de “gerações” cada uma das quatro formulações conceituais que se sucederam, a saber: avaliação como medida, avaliação como verificação de objetivos, avaliação como julgamento, e avaliação como negociação (TENÓRIO e VIEIRA 2010 pg.16). Sendo assim, nos anos de 1990, a concepção de medir, verificar objetivos e julgar, já não era considerada adequada, o que trouxe a ideia da negociação. O processo avaliativo começou a apresentar características sócio-políticas e de ensino/aprendizagem, produzindo assim resultados mais condizentes com a realidade.

Historicamente a avaliação vem diversificando o seu foco, seguindo para o estudo como investigação ou pesquisa científica e logo mais tomando decisões com base em um julgamento prévio na educação. A evolução da avaliação perpassa pela medida, observação e descrição dos fatos, e inclui o julgamento crítico, para então a tomada de decisão.

O presente trabalho terá como base a definição de avaliação proposta pelo Grupo de Avaliação (GA)¹ da Universidade Federal da Bahia, liderado pelo Professor Doutor Robinson Moreira Tenório. Nesta definição, avaliação é uma atividade que consiste no levantamento de informações fidedignas e precisas sobre um objeto ou um processo, a fim de subsidiar uma tomada de decisão com o intento de melhorar o objeto ou processo (TENÓRIO, 2010, p. 15). Sobre a importância das avaliações em larga escala, e as experiências desenvolvidas, abordaremos o surgimento e uso dessa avaliação.

Por avaliação em larga escala, entende-se que são políticas que tem como objetivo monitorar sistemas de ensino, entre outros, de maneira a diagnosticar dificuldades e auxiliar na implementação de estratégias que solucione os problemas encontrados trazendo melhorias dos contextos avaliados. A avaliação em larga escala em um sistema educacional tem ainda como função informar o nível de conhecimento e desenvolvimento dos alunos em diferentes séries e acompanhar assim sua evolução ao longo dos anos. Tornando-se para isso necessária, a aplicação de instrumentos de avaliação aos alunos, nas áreas curriculares do programa de ensino (FONTANIVE, 1995, pg. 29).

No início da década de 1990, em diversos países da Europa, iniciava-se um período de reformas que tinham como base a ideia da necessidade de modificar a organização institucional dos sistemas educacionais, sustentado no argumento de que era baixo o nível de responsabilidade por resultados com que eram administradas as escolas. Assim, os modelos desenvolvidos agiam de modo a centralizar o currículo, gerando sistemas de avaliação das escolas e tendo como ideia central o fortalecimento da aprendizagem, criando ao mesmo tempo um modelo de avaliação para atender as escolas, tornando-se assim, uma forma de prestação de contas à sociedade. A partir disso, muitos governos passaram a coletar e divulgar dados que mostrassem o funcionamento do sistema educacional do seu país (BECKER, 2010, pg. 02). Em nossa abordagem do surgimento e uso da avaliação em larga escala daremos destaque para Brasil e Portugal.

¹ O Grupo de Avaliação da Educação integra a Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação da Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

No Brasil, em meados dos anos 1980, período em que os estudos sobre avaliação educacional estavam crescendo no país em um contexto de desafios, surge como política pública a avaliação em larga escala. Nascida com o principal objetivo de acompanhar o sistema educacional brasileiro, esta política busca informações sobre os processos de aprendizagem do alunado, baseado nas propostas curriculares, de modo a identificar quais fatores auxiliam no desempenho escolar (CASTRO 1999, pg.30).

Deste modo, na época, o Brasil se propôs a desenvolver um sistema nacional de avaliação para a produção de informações sobre o desempenho da educação básica no país, alcançando sistemas estaduais e municipais de ensino criando o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira, com sua primeira aplicação em 1990 (CASTRO 1999, pg.30).

Em Portugal, o desenvolvimento de avaliações externa ou em larga escala é iniciado em 1992, quando o Ministério desenvolveu iniciativas próprias de avaliação. No ano de 1999 foi lançado o Programa de “Avaliação Integrada das Escolas”. O referido programa foi implantado, inicialmente, ao longo do ano letivo de 1999, com uma amostra de escolas da rede pública e privada (AFONSO, 2010 Pg. 25). Posteriormente surgiu o objetivo de criar maior responsabilidade com a prestação regular de contas dos serviços educacionais e avaliação de desempenho e resultados das escolas (AFONSO, 2009 pg. 162).

Tendo em vista a importância da avaliação em larga escala, tratando-se de diferentes países, com políticas sociais distintas, no entanto com a mesma intenção de programas, trazemos a proposta de comparação de ambas as situações, com fins de identificar potencialidades e fragilidades de cada um dos sistemas.

1.1 Problemas e objetivos da pesquisa

Quais são as semelhanças, diferenças, pontos fortes e frágeis que podem ser identificados quando se compara o sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB, do Brasil e a Avaliação Externa das Escolas- AEE de Portugal?

Nesse contexto, o trabalho teve como objetivo geral **investigar e analisar de maneira comparativa o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica no Brasil e o de Portugal de maneira a identificar os pontos fortes e frágeis dos referidos sistemas.**

Para alcançar referida meta, esquematizaram-se os objetivos específicos:

- Descrever e analisar de forma comparativa o marco legal dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal.
- Descrever e compreender de forma comparada a estrutura do sistema de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal.
- Comparar a organização política e institucional dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal.
- Identificar e discutir as diferenças e similaridades entre os sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e Portugal.
- Avaliar de forma comparativa os pontos fortes e os pontos frágeis dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal.

1.2 Justificativa

O interesse pelo estudo surgiu das discussões sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil, realizado no Grupo de pesquisa em Avaliação da Educação da UFBA, bem como dos estudos realizados sobre os modelos e sistemas de avaliação utilizados em Portugal nas disciplinas² cursadas como aluna especial no Programa de Pós Graduação em Avaliação da Universidade do Minho- Portugal. Tais experiências suscitaram o interesse em ampliar os conhecimentos sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica em ambos os países e, inclusive, investigar as diferenças e semelhanças existentes entre estes.

Este trabalho tem como relevância científica contribuir com o debate e o desenvolvimento de outros estudos comparativos de sistemas de avaliação educacional. Em relação a termos práticos espera que este estudo contribua para o incentivo de análises acerca dos pontos que podem ser considerados negativos

² Teoria e Modelos de Avaliação; Avaliação das Aprendizagens; Metodologia da Investigação em Avaliação.

ou positivos entre os países, de modo que, os mesmos possam ajudar um ao outro nestas reflexões.

1.3 Estrutura do trabalho

Este trabalho foi organizado em seis capítulos, incluindo a introdução.

Capítulo 1 – Apresenta a introdução do trabalho, destacando elementos como problema, objetivos, justificativa e estrutura da monografia.

Capítulo 2 – Discorre sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Para tanto, expõe-se a estrutura Educação Básica no Brasil; discorre-se sobre o histórico e contexto de surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB); discute-se sobre as finalidades, característica e aspectos legais do SAEB; e faz-se uma abordagem sobre possibilidades e desafios do SAEB.

Capítulo 3 – Aborda o Programa de Avaliação da Educação Básica de Portugal. Para isso, discorre sobre a estruturada da educação básica de Portugal; apresenta o histórico e contexto de surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica de Portugal; expõe-se sobre as finalidades e características do Programa de Avaliação Externa das Escolas de Portugal (AEE); e discute sobre desafios e perspectivas do referido programa.

Capítulo 4 – Faz-se uma apresentação da metodologia da pesquisa, com destaque dos seguintes aspectos: técnicas de pesquisa; apresentação sobre o que se entende por Estudo Comparado; fontes de pesquisa; e etapas de pesquisa.

Capítulo 5 – Apresenta os resultados alcançados pela pesquisa. Capítulo que traz a análise comparativa proposta pelo trabalho, explicitando os pontos fortes e frágeis dos sistemas dos países, Brasil e Portugal, bem como as contribuições que a análise de cada um desses sistemas pode trazer para ambos no sentido de uma troca de experiências.

Capítulo 6 - Expõe as considerações finais do trabalho, apresentando uma síntese dos resultados da pesquisa.

2. SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo discutir sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil. Para isso, o capítulo foi organizado em 4 (quatro) momentos. No primeiro momento, expõe-se sobre a organização da Educação Básica no Brasil. No segundo, discorre-se sobre o histórico e contexto de surgimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil (SAEB). No terceiro, discute-se sobre as finalidades, característica e aspectos legais do SAEB. E, por fim, faz-se uma abordagem sobre possibilidades e desafios do SAEB.

2.1 Organização da Educação Básica no Brasil

No Brasil, a Educação Básica é formada por três etapas de ensino. A primeira etapa é a Educação Infantil, oferecida para crianças de até 3 anos em creches e de 4 e 5 anos em pré-escolas. O Ensino Fundamental, segunda etapa, é obrigatório e gratuito e tem duração mínima de nove anos, dividido em duas etapas: o Fundamental I que abrange do 1º ao 5º ano e o Fundamental II do 6º ao 9º ano. A etapa final é o Ensino Médio, com duração de três anos, podendo incluir programas para habilitação profissional, ou seja, cursos técnicos. Na Educação Infantil até o final Fundamental II, os professores atuam no regime de monodocência, ou seja, apenas um professor por turma e para a maioria das disciplinas. A partir do Fundamental II, estes já atuam no regime de pluridocência, com um professor por disciplina (BRASIL, 2011).

É importante destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), legislação atual, define o Município como responsável prioritário pela Educação Infantil e Fundamental, e o Estado cuida do Ensino Médio e, se for preciso, do Ensino Fundamental.

Os currículos do ensino fundamental e médio tem base nacional comum, que é suplementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada de instituições, respeitando as características regionais e locais da realidade em que está inserida a escola. As áreas curriculares

disciplinares obrigatórias são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Artes e Educação Física. Com os seguintes temas transversais: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (BRASIL, 2011).

Ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) o ano letivo da educação básica tem carga horária mínima de oitocentas horas que equivalem a um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, com exceção ao tempo reservado aos exames finais.

Após apresentação da estrutura organizacional da Educação Básica do Brasil, discorreremos, no subtópico a seguir, sobre o contexto de surgimento da avaliação educacional no Brasil.

2.2 Avaliação Educacional no Brasil: Histórico e Contexto de Surgimento

Segundo Costa (2004) as primeiras práticas de avaliação educacional ocorreram na França, no século XVIII, com o intuito de apenas medir ou aferir a aprendizagem dos indivíduos, e não era reconhecida como um campo específico de conhecimento, com exceção de Portugal e França que já desenvolviam uma visão de natureza mais científica, a chamada Docimologia ou Ciência dos Exames, que será mais explorada no capítulo seguinte. Todavia, no início do século XX os demais países passaram a dar maior importância à avaliação, uma vez que começaram a observá-la com um olhar mais científico e a identificá-la como uma área específica de estudo.

Inclui-se neste contexto tratado a sociedade brasileira que, em meados do século XX, inserida em um contexto de expansão da ciência, das tecnologias, da readequação de um modelo socioeconômico voltado para mudanças - inclusive, no campo educacional com a universalização do ensino - reconheceu a avaliação como instrumento fundamental para diagnosticar a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, propiciar melhorias do ensino (COSTA, 2004, pg. 7). Sobre isso Costa (2004, pg. 7) afirma:

Nos processos de mudança, a educação é chamada a dar respostas às exigências sociais e, a avaliação, é o instrumento usado primeiro para diagnosticar e sinalizar as condições objetivas, depois para sugerir as

adequações necessárias à consolidação da mudança, portanto é ela quem fornece as informações, aos encaminhamentos que se fazem necessários.

Ainda com base em Costa (2004, pg. 11), no Brasil, o reconhecimento da avaliação como área específica de conhecimento ocorreu a partir da década de 1950 quando foram ampliados os estudos sobre avaliação educacional. Todavia, apesar dos avanços na compreensão da avaliação, o Brasil ingressa nos anos de 1960, como um modelo de avaliação educacional com características tecnicistas e quantitativas, já que possui como objetivo simplesmente medir os conhecimentos dos alunos e atribuir notas.

Conforme Saul (1991, pg. 63) a avaliação no Brasil seguiu por um longo período a vertente norte americana devido à influencia trazida pelos professores que faziam seus mestrados nos Estados Unidos, trazendo, assim, conceitos e bibliografias desenvolvidos neste país. O modelo estadunidense influenciou de tal forma as práticas de avaliação no Brasil que ultrapassou os espaços acadêmicos e passou a ser base da legislação educacional, originando leis e decretos que vieram a orientar práticas avaliativas nas escolas do país. No entanto, esta chegada do modelo avaliativo norte americano no país não foi pacífica, pois, alguns universitários brasileiros já se opunham às ideias positivistas, ocorrendo assim manifestações, de cunho político-pedagógico.

Neste mesmo contexto, entre final dos anos de 1970 e início da década seguinte, a análise política da avaliação surge como objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros que passaram a questionar a avaliação educacional como área do conhecimento.

No entanto, no fim dos anos 70 e início dos 80, a avaliação educacional, que ainda não tomara fôlego entre nós, é posta 'sob suspeita' como área do conhecimento, inclusive pelas grandes discussões sobre as avaliações vinculadas aos vestibulares para o ingresso no ensino superior e suas repercussões na mídia. (GATTI, 2002, pg. 19).

Aos poucos, na literatura brasileira, foram gerados textos com perspectivas cada vez mais críticas ao modelo quantitativo de avaliação, construindo uma visão de avaliação educacional num modelo cada vez mais qualitativo que pensava a avaliação enquanto ferramenta de responsabilidade educacional que tem por objetivo coletar informações para tomar decisões e, por

consequente, a melhoria da realidade avaliada (SAUL, 1991 pg. 63). Contribuiu para esta conjuntura, a abertura política que a sociedade brasileira estava vivenciando na década de 1980, com a chamada redemocratização sócio-política.

Nessa direção, a necessidade de divulgação e de aprofundamento das discussões acerca das abordagens qualitativas de avaliação ocasionou a realização de eventos importantes com esse tema no país. A partir daí, pesquisadores, educadores, e avaliadores do Brasil, passaram a compreender e difundir uma nova visão de avaliação educacional. Neste mesmo período, se destacaram as relevantes e inovadoras experiências práticas avaliativas desenvolvidas por alguns brasileiros como a de Pedro Demo e Luckesi (COSTA, 2004 pg. 14).

Pedro Demo destaca a necessidade do planejamento coletivo, uma nova postura ideológica de consciência política, crítica e de autogestão. O referido educador a partir de uma ótica sociológica defendeu a avaliação como forma de aferir, analisar e propiciar a melhoria da qualidade política de programas sociais ou práticas sócio-educativas (DEMO, 1987, pg 23).

Para Luckesi (1995) a avaliação é um instrumento de diagnóstico, ou seja, coleta informações, de investigação da qualidade do que está sendo avaliado, para, a partir desses dados, tomar decisões. Deste modo, a avaliação diagnóstica se constitui num processo que abrange todo ser social, de modo a prever as possíveis limitações e fragilidades e intervir nas mesmas com intenção de transformá-las (LUCKESI 1995 pg. 66).

Nessa conjuntura de reformulação do conceito de avaliação, de reconhecimento de sua importância para a tomada de decisões e a melhoria dos contextos ou espaços avaliados, que, na década de 1990, o Ministério da Educação – MEC construiu e implementou um sistema nacional de avaliação da educação básica brasileira que permitisse avaliar a capacidade do estado em oferecer um ensino público de qualidade. Vale destacar que, neste período a sociedade brasileira estava vivenciando um significativo crescimento da sua população, aceleração do processo de urbanização e, por isso, precisava, cada vez mais, de serviços públicos, principalmente de educação de qualidade (TENÓRIO, *et al.* 2012, pg. 3). Sobre isso, é importante enfatizar que na década de 1990, a educação brasileira foi universalizada, porém sem a qualidade

necessária, resultando em problemas como evasão escolar e repetência (OLIVEIRA, 2007).

Assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB é implementado, se constituindo na primeira experiência de Avaliação externa ou de larga escala no Brasil³. A avaliação educacional no Brasil se solidifica enquanto política pública no país, sendo considerada de grande relevância para a edificação de um ensino mais equitativo e de maior qualidade. Sobre isso, Berger (1986, *apud* SANTOS, 2007 pg. 75) apresenta um argumento que contribui para entender a relevância da avaliação em larga escala, como a possibilidade de ampliar as relações de comunicação entre as instituições de ensino, como entre professores e alunos na medida em que são direcionados a refletirem coletivamente sobre os resultados e soluções para os desafios diagnosticados nas avaliações.

Todavia, para que as avaliações alcancem seus objetivos e obtenha os resultados acima, é imprescindível que estas sejam construídas a partir de alguns elementos essenciais como a padronização no processo de coleta de informações, procedimentos metodológicos que possibilitem uma avaliação com o máximo de veracidade, bem como a criação de um conselho administrativo composto por representantes de vários setores da sociedade, a fim de garantir a validade científica dos resultados e o ganho de credibilidade política. E, por fim, não menos importante, o envolvimento de toda a comunidade escolar - pais, alunos, profissionais - no planejamento, no desenvolvimento da avaliação e na tomada de decisão (LAPOINTE, 1995, *apud* SANTOS, 2007, pg.28).

Nessa perspectiva, se apresenta o subtópico abaixo que trata do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB.

2.3 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: Finalidades, Características e Aspectos Legais

³ No Brasil existem outras avaliações em larga escala como: o Sistema Nacional de avaliação do Ensino Médio – ENEM; o Exame Nacional para a Certificação de competências de Jovens e adultos – ENCEJA; a Prova Brasil; e a Provinha Brasil;

Em um contexto de preocupação do Estado, com a qualidade da educação oferecida e em busca de uma democratização da educação, surge a necessidade de implementação de uma avaliação em larga escala. Com isso, em 1987 o Ministério da Educação (MEC) em convênio com o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (ILCA) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) contrataram a Fundação Carlos Chagas para realizar a validação de instrumentos de aferição da aprendizagem. A validação foi efetivada através de pesquisas e levantamento de informações, a cerca dos livros didáticos e programas de ensino, feita pelos técnicos da fundação referida, que pretendiam conhecer os conteúdos ministrados a fim de estabelecer um sistema que controlasse estes conteúdos e os padrões de qualidade da educação básica. Este levantamento foi realizado em 69 municípios de diferentes estados da federação, avaliando o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos (SANTOS, 2007, pg.82).

Já em 1988 o MEC solicitou que a Secretaria de Educação Fundamental sistematizasse a avaliação da educação no país. Assim, foi criado o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP), aplicado em unidades escolares do Paraná e Rio Grande do Norte. Após algumas reformas nos instrumentos de avaliação e procedimentos de aplicação, o referido sistema foi considerado apto para implementação em todo território nacional.

Diante disso, em 1990, o SAEP, foi transformado em Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esta política nasce com o objetivo principal de acompanhar a educação básica brasileira por meio do levantamento de informações sobre os processos de aprendizagem do alunado de modo a identificar os fatores que auxiliam e interferem no desempenho escolar e, conseqüentemente, dar subsídios para tomada de decisão. Sobre os objetivos e importância da avaliação em larga escala, de maneira específica do SAEB, Castro (1999, p. 29) afirma que:

Os sistemas de avaliação em larga escala, como o SAEB, ajudam a buscar respostas para algumas das principais indagações com que se deparam os tomadores de decisões em política educacional, permitindo identificar prioridades e alternativas para aumentar a eficácia das ações e otimizar os investimentos no setor. Neste sentido, estas pesquisas procuram avaliar o que os alunos efetivamente aprendem a indicar o que se deve esperar que os alunos aprendam em sua trajetória escolar à luz

dos currículos propostos e identificar quais são os fatores escolares ou extra-escolares que favorecem ou limitam a aquisição das competências esperadas.

Nesse sentido, em linhas gerais, o SAEB, entre outras avaliações em larga escala, tem por objetivos: a apuração das informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino; a identificação dos elementos associados ao desempenho escolar, localizando os fatores de promoção a equidade de aproveitamento escolar (CASTRO, 2009, pg.6); proporcionar o desenvolvimento de competências técnicas em avaliação educacional, de modo a subsidiar parcerias entre instituições de pesquisa e ensino; auxiliar na elaboração de políticas públicas de intervenção nos contextos avaliados; promover comparações de desempenho do sistema de ensino brasileiro com os de outros países; e concretizar uma cultura de avaliação nas escolas (FRANCO, 2001, pg. 127).

Em 1990 acontece a primeira aplicação do SAEB com uma amostra de alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas brasileiras. Os estudantes foram avaliados em língua portuguesa, matemática, ciências, e no caso dos alunos da 5ª e 7ª série, foram ainda avaliados em redação (BRASIL, 2011).

Em 1993, o SAEB foi aplicado pela segunda vez mantendo o mesmo formato da primeira edição de 1990. Em 1994 o MEC assinou a institucionalização do SAEB como sistema nacional de avaliação (HORTA NETO 2007, pg. 8), e em 1995, por meio da Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional, passou administrar o citado sistema de avaliação (SANTOS, 2007, pg.82).

Com o aperfeiçoando dos procedimentos de aplicação, ainda em 1995 o SAEB passa a ser aplicado regularmente a cada dois anos, aos alunos das 4ª e 8ª séries (hoje 5º e do 9º ano) do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes de ensino privadas, estaduais, municipais das zonas urbanas e rurais (BRASIL, 2011).

Ainda em 1995, foi adotada uma metodologia de construção dos testes e análise de resultados, a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que se constitui num conjunto de modelos matemáticos que utiliza de medidas psicométricas para analisar resultados das avaliações (ANDRADE, *et al.*, 2000 pg.7). A TRI permite,

com o decorrer do tempo e sucessivas aplicações dos testes, a comparação entre os resultados das avaliações (BRASIL, 2011). Sobre isso, Horta Neto (2007, pg. 9) explica que TRI “Foi elaborada numa escala nacional de proficiência, que garantisse não só a comparabilidade entre as provas aplicadas em diferentes anos, como também entre as diferentes séries avaliadas”.

É importante lembrar quem em 1996, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a implementação do sistema nacional de avaliação da educação básica adquire maior respaldo, uma vez esta Lei destaca a importância da disseminação da avaliação educacional em todos os estados brasileiros, com o apoio técnico e financeiro da União (HORTA NETO, 2007, pg. 5).

Em relação a elaboração das avaliações, no ano de 1997 foram construídas as Matrizes de Referência que apresenta as competências e habilidades que se espera que o aluno tenha em cada série. A partir dessas matrizes seria possível obter maior precisão técnica na elaboração dos instrumentos de avaliação, bem como na análise dos resultados. Para tanto, foi realizada uma consulta nacional dos conteúdos estudados nas escolas de nível fundamental e médio, contendo ainda uma reflexão dos professores e pesquisadores das áreas científicas avaliadas sobre o objetivo e importância da avaliação nas escolas (BRASIL, 2011).

Devido à ampla disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)⁴ pelo MEC, em 2001 as Matrizes de Referência foram atualizadas. Para isso foi feita uma consulta, que repetia o procedimento do ano de criação, com uma média de 500 professores de 12 estados da Federação, com o intuito de comparar o currículo utilizado pelos sistemas de ensino, com os PCN's e das Matrizes de Referência já existentes (BRASIL, 2011).

Ainda sobre a elaboração dos instrumentos de avaliação do SAEB, Castro (2009, pg.7) cita que esta, além de avaliar a aprendizagem dos alunos, os instrumentos buscam ainda identificar os fatores externos e internos que interfere

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são diretrizes elaboradas pelo Governo Federal que orientam a educação e são separados por disciplina. Constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Com a função de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações e subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros.

no desempenho dos alunos. Os fatores externos são: grau de escolaridade dos pais, situação socioeconômica familiar; acesso a livros e bens culturais, entre outros. Já os fatores internos são: gestão da escola, efeitos da repetência, tempo de permanência na escola e sala de aula, formação dos professores, qualidade dos materiais didáticos, hábitos de estudo, lição de casa, participação dos pais, entre outros. Sobre a metodologia de avaliação dos fatores externos e internos, Castro (2009, p.8) afirma que

Para coletar dados e produzir informações sobre o desempenho do aluno e os fatores a ele associados, bem como a respeito das condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, o SAEB utiliza procedimentos metodológicos de pesquisa formais e científicos, que garantem sua confiabilidade. A cada levantamento, além das provas, são também utilizados questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam da avaliação.

A aplicação dos testes é feita com a colaboração das Secretarias Estaduais de Educação, e as informações colhidas nas escolas ficam em sigilo até que os resultados sejam divulgados. Os procedimentos de aplicação são padronizados, sendo que o MEC coordena as instruções de aplicação, a elaboração dos instrumentos e a correção das avaliações (SANTOS, 2007, pg.103).

Em 2001, o SAEB passou a avaliar os alunos apenas nas áreas de Português (leitura e interpretação de texto) e Matemática (resolução de problemas). No ano de 2005 o SAEB passa a ser composto por duas avaliações que se complementam: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) pela Portaria do MEC nº 931 de 21 de março de 2005, que tem seu foco na gestão da educação básica, e por manter as mesmas características recebe o nome do SAEB em suas divulgações, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil.

A ANEB avalia uma amostra de estudantes das redes públicas (municipal e estadual) e privadas das zonas urbanas e rurais, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em Língua Portuguesa e Matemática. Esta avaliação apresenta resultados por regiões, Unidades da Federação, e para todo o país. Já a ANRESC, por sua vez, avalia todos os alunos do 5º e 9º, em Língua Portuguesa e Matemática, das escolas públicas (estadual e municipal) da zona urbana que possuem uma quantidade mínima de 20

estudantes. Sobre isso, vale destacar que em 2011 as escolas da zona rural e as turmas com pelo menos 10 alunos passaram a ser avaliadas pela Prova Brasil (BRASIL, 2011).

Nessa direção, é importante lembrar que os resultados das avaliações, apresentadas por escola, município, Unidade da Federação e para todo o Brasil, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (BRASIL, 2011). O IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Estudos Nacionais Anísio Teixeira – INEP, é um indicador do fluxo escolar e das médias de desempenho dos alunos nas avaliações. Este indicador possibilita que os resultados das avaliações em larga escala tenham os seus resultados facilmente assimilados de modo a delinear metas de qualidade educacional para os sistemas. Calcula-se o indicador com base nos dados de aprovação escolar obtidos no Censo Escolar (levantamento nacional de dados educacionais de forma estatística, realizado anualmente com a coordenação do INEP) e nas médias de desempenho das avaliações do SAEB e da Prova Brasil. É importante salientar que a escola que participar do SAEB, não necessita fazer a Prova Brasil e vice-versa, pois se trata da mesma avaliação, com o mesmo instrumento e metodologia de aplicação (BRASIL, 2011).

Quanto à divulgação dos resultados do SAEB, a mesma é feita através de relatórios técnicos que além de apresentar os resultados de desempenho das escolas, trazem ainda informações sobre as formações do professores e diretores, perfil socioeconômico dos alunos e corpo docente, mecanismos de gestão escolar e infra-estrutura das escolas. Estes resultados são mantidos no Portal do INEP, disponíveis para download (BRASIL, 2011). Com a apresentação dos resultados do SAEB, muitos Estados e municípios impulsionam-se a promover programas para a melhoria da aprendizagem em suas escolas (CASTRO, 2009, pg.9).

Todavia, apesar deste aspecto positivo, entre os outros já apresentados, o SAEB depara com alguns desafios. Na tentativa de discorrer sobre alguns desses, bem como falar dos principais resultados das avaliações e possibilidades deste sistema, apresenta-se o subtópico abaixo.

2.4 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB: resultados, desafios e possibilidades

Com base nos resultados do SAEB, Castro (1999, pg.30) destaca que os principais problemas identificados nos resultados das avaliações são: baixo aproveitamento escolar dos alunos; desigualdades no desempenho escolar entre zona rural e urbana, entre os estados e no interior de um mesmo Estado; existência de um número significativo de alunos com problemas de distorção idade-série, ou seja, não estão em séries que correspondem a sua idade; o desempenho dos alunos costuma ser maior de acordo com a escolaridade dos professores, no entanto a média de proficiência dos alunos que tem professores de nível superior em outras áreas é maior que a média dos alunos com professores licenciados; e o crescimento das médias de proficiência dos alunos depende de maior grau de escolaridade dos pais. Tais resultados assinalam que a educação pública brasileira possui diversos desafios, pois existem fatores externos e internos que impedem a equidade nos resultados do aproveitamento escolar dos alunos.

Nessa direção, apesar do SAEB auxiliar no diagnóstico dos problemas da educação básica brasileira, como apresentado acima, por outro lado, este sistema de avaliação tem sido alvo de críticas de estudiosos e pesquisadores, entre elas destaca-se: 1. Os relatórios apresentam uma linguagem técnica que tem impedido a compreensão e, por isso o manuseio apropriado dos resultados, o que dificulta ainda o acesso da população a estes resultados; 2. Os instrumentos de avaliação não têm considerado as diversidades regionais do país; 3. Não avaliam o progresso dos alunos durante toda a sua formação; 4. É vista por alguns sujeitos como instrumento de controle das escolas; 5. Fomenta a competição de resultados entre as escolas (FRANCO, et.al. 2008). Entretanto tais desafios serão ainda mais discutidos no capítulo de análise.

Todavia, vale destacar que apesar das fragilidades apresentadas, o SAEB, em comparação com outros sistemas de avaliação de outros países, é considerado uma das políticas de avaliação mais avançada da América Latina, constatado na Conferência da Associação da Avaliação Educacional das Américas de Julho de 2005 (SANTOS, 2007, pg.108).

Assim, observa-se que são muitos os desafios deparados pelo SAEB no que refere-se à metodologia/procedimentos de avaliação, a divulgação dos resultados e a forma como as escolas tem compreendido esse sistema. Porém, apesar de tais problemas, os aspectos positivos desta política são diversos e, entre eles, destacam-se: o diagnóstico e a disponibilização dos resultados que permitem verificar a evolução dos resultados das escolas; identificar e analisar a disposição do ensino brasileiro em produzir qualidade e equidade educacional no que se referem os diferentes segmentos sociais que compõe a sociedade; permitir que as escolas reflitam sobre suas práticas; e, principalmente fundamenta a elaboração de políticas que possam solucionar os problemas encontrados (BRASIL, 2011). Outro aspecto positivo do SAEB, que já pode ser visualizado, diz respeito às reformulações que tem sido feitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino Fundamental e Ensino Médio (CASTRO 1999, pg.34).

3. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM PORTUGAL

O presente capítulo tem o intuito de discutir sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica em Portugal. Para alcançar este objetivo, o capítulo foi organizado em 4 (quatro) partes. Primeiramente, discorre-se sobre a estrutura da educação básica de Portugal. Em seguida, faz-se uma abordagem sobre o histórico e contexto de surgimento do Programa de Avaliação da Educação Básica de Portugal. Posteriormente, expõem-se sobre as finalidades, características e aspectos legais do Programa de Avaliação da Educação Básica de Portugal. E, por fim, discute-se sobre desafios e perspectivas do referido programa.

3.1 Organização da Educação Básica em Portugal

Em Portugal, existe o ensino básico que é dividido em três ciclos sequenciais com duração de nove anos dos 6 aos 15 anos de idade, que corresponde à escolaridade obrigatória. A formação é realizada em tempo integral, com duração de no mínimo 8 horas de aulas diárias.

Existe ainda uma fase que antecede o ensino básico obrigatório, a pré-escolar, direcionada a crianças entre os 3 e 5 anos, ministrada em jardins-de-infância. Bem como uma fase posterior ao ensino básico obrigatório, o ensino secundário, correspondendo as idades entre 15-18 anos. O currículo dos cursos de nível secundário tem um referencial de três anos letivos sendo eles 10º ano, 11º ano e 12º ano e compreende quatro tipos de cursos sendo eles: Científico-humanísticos, Tecnológicos, Artísticos especializados ou Profissionais. Para ter acesso a qualquer curso do ensino secundário os alunos devem ter concluído a escolaridade obrigatória. Estas séries são orientadas para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho (PORTUGAL, 2009).

Tratando do alvo deste capítulo, a Educação Básica Portuguesa, o seu 1º ciclo abrange do 1º ao 4º ano e tem o objetivo de desenvolver competências básicas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do meio (ciências), Expressões (artes e música) e trabalhar com atividades de enriquecimento curricular como as atividades em grupo. Vale destacar que os professores

trabalham em regime monodocência, ou seja, um único professor (PORTUGAL, 2009).

O 2º ciclo contempla, do 5º ao 6º ano, e o 3º ciclo abrange do 7º ao 9º ano são organizados por disciplinas que possuem o objetivo principal de desenvolver saberes e competências necessárias para a entrada na vida ativa e para prosseguimento dos estudos. Tanto o 2º ciclo, quanto o 3º ciclo, se organizam por disciplinas e áreas de estudos interdisciplinares, como no 1º, porém com maiores especificidades a serem desenvolvidas ao longo do currículo no regime de pluridocência, em que existem professores específicos para cada área do conhecimento (PORTUGAL, 2009).

As disciplinas e estudos interdisciplinares dos 2º e 3º ciclo são: Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e ciência, Expressões: Expressão Físico-Motora, Expressão Dramática, Expressão Musical, Expressão Plástica, Educação Moral e Religiosa, Atividades de enriquecimento curricular. As áreas curriculares não disciplinares são: Estudo acompanhado, Formação cívica, Áreas de projeto. É importante lembrar ainda que em Portugal o ensino de duas línguas estrangeiras, no 2º e 3º ciclo, é obrigatório (PORTUGAL, 2009).

3.2 Avaliação Educacional em Portugal: Histórico e Contexto de Surgimento

Após o século XVIII, por conta das avaliações serem realizadas apenas como o objetivo de examinar, as mesmas ficaram associadas ao conceito de exame e controle, constituindo dessa forma a área de estudo chamada de Docimologia, que é a ciência que estuda os exames, estuda a atribuição de notas, tanto o comportamento de quem avalia quanto o de quem é avaliado (DE LANDSHERE 1976, pg. 21).

A Docimologia foi definida por De Landshere e uma corrente de pensadores em meados do século XX, em um momento em que se discutia muito sobre a avaliação educacional nos EUA, na França e em Portugal. Por Docimologia, De Landshere define:

A docimologia é uma ciência que tem por objecto o estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas e do comportamento dos examinadores e dos examinandos.(DE LANDSHERE, 1976, pg. 13)

O referido autor acrescenta ainda que a docimologia é entendida como o ato de examinar para classificar o aluno, ou seja, esta ciência defende o exame como instrumento determinante para a aprovação ou reprovação do aluno. A partir do exame, é possível comparar as notas e observar a evolução do desempenho dos alunos (LANDSHERE 1976, pg. 13). Vale destacar, que esta compreensão de avaliação permaneceu na sociedade Portuguesa até meados do século XX.

Tal percepção do que seria avaliação teve seu auge entre as décadas de 1960 e 1970, em que pode ser observado que as escolas falavam em avaliação relacionando apenas com exames, provas e notas. Sobre a avaliação, enquanto instrumento de diagnóstico e melhoria do ensino, não havia nenhum documento oficial ou referências que apresentava essa concepção. O assunto que mais se aproxima de avaliação de alunos era “orientação escolar” (FREITAS, 2001, pg.97).

Assim, em meados dos anos 70, o termo avaliação possuía duas conotações diferentes, fundamentadas na língua inglesa. A primeira, denominada de “avaliação-assessment”, era a avaliação utilizada pelo professor como técnica para analisar o desenvolvimento do aluno. O segundo, “avaliação-evaluation” era o exame para classificação do aluno para a próxima série (FREITAS, 2001, pg. 97).

Todavia, ainda nos anos 70 do último século, a compreensão de avaliação apresentada acima começa a ser questionada, devido às atitudes estratégicas dos professores, que passaram a avaliar os alunos utilizando-se menos das provas objetivas como principal instrumento de avaliação, defendendo assim que, a avaliação fosse utilizada no seu sentido mais formativo, já que a maioria dos professores defendia que, a avaliação formativa colaborava com o crescimento do aluno no processo ensino/aprendizagem. Assim, essas estratégias foram sendo reformuladas e melhoradas por meio destes professores e pesquisadores com o objetivo de apresentar uma nova definição de avaliação, inclusive, de fortalecer a discussão sobre sua importância para a educação (FREITAS 2001, pg. 97).

Um importante fator que auxiliou na disseminação de uma nova compreensão de avaliação, foi a globalização vivenciada por Portugal, que, ao

impulsionar o progresso das ciências contribuiu para o surgimento de novos estudiosos interessados em discutir a avaliação. Contribuiu ainda para a conjuntura relatada, a exposição internacional das questões educativas do país, após os anos de 1970, por meio da UNESCO⁵ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e da OCDE⁶ (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que introduziram Portugal nas discussões político-educativas do momento (FREITAS 2001, pg. 101).

Nesse mesmo período, estudiosos portugueses passaram a viajar com o intuito de realizar estudos acadêmicos em países com significativo avanço na discussão da temática de avaliação, como a Inglaterra e os Estados Unidos. Além disso, começaram a realizar eventos sobre a temática em Portugal, discutindo sobre a definição e objetivos da avaliação, bem como sobre a formação de um grupo de trabalho sobre o assunto (FREITAS 2001, pg. 103).

Outra ação importante em prol de uma nova definição de avaliação foi o movimento dos docentes da educação básica, que resultou na criação, em 1975, do Secretariado para Formação de Professores que promoveu debates a nível de experiência pedagógica e a construção de documentos sobre avaliação, tendo em vista que, em 1973 o termo avaliação já começava a fazer parte dos relatórios de atividades enviados por estes professores para o Ministério da Educação Nacional, de modo a proporcionar discussões políticas nacionais tratando da avaliação educacional (FREITAS 2001, pg.106).

No ano de 1976, a avaliação tornou-se tema central na educação para os professores, através da publicação de traduções de livros sobre a temática. Diante disso, as entidades, cursos e universidades responsáveis pela formação dos professores começaram a demonstrar maior interesse nesse campo, de modo

⁵ UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma agência especializada das Nações Unidas, com o objetivo de contribuir para a construção de uma cultura da paz, para a erradicação da pobreza, para o desenvolvimento sustentável e para o diálogo intercultural, por meio da educação, das ciências, da cultura e da comunicação e informação. Definição: Irina Bokova, *diretora-geral*.

⁶ OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. Objetiva realizar a maior expansão possível da economia, do emprego e do progresso da qualidade de vida dos países membros, mantendo a estabilidade financeira e contribuindo assim com o desenvolvimento da economia mundial. Definição: Controladoria Geral da União.

a desenvolver alguns pressupostos para a elaboração de instrumentos fichas/questionários de avaliação, com objetivos a serem atingidos pelos professores em suas atividades em sala de aula, como: a definição de estratégias e os objetivos a serem desenvolvidos durante o ano letivo; os cuidados na elaboração das provas de avaliação dos seus alunos, seleção dos conteúdos. Orientando assim o professor a desenvolver uma avaliação formativa em sala de aula (FREITAS 2001, pg. 110).

Já em 1982 foi criado um Grupo de Trabalho, coordenado pela Secretaria do Estado, com o objetivo de rever o processo da avaliação no país e reformular os instrumentos de avaliação utilizados em sala de aula. Em 1992, a legislação educativa portuguesa determina e destaca a importância da implementação da avaliação formativa, que segundo Scriven (1967), pode ser considerada como uma metodologia avaliativa que tem como base a geração de um “feedback” do desempenho do aluno, de modo a melhorar o aprendizado, no decorrer do processo (ABRECHT 1994, pg. 32). Assim, a avaliação formativa vem atuar como instrumento que permite a melhoria da aprendizagem dos alunos e do desempenho do ensino (FERNANDES 2007, pg. 588).

Atualmente, com a criação das Universidades novas em Aveiro e na região do Minho, a avaliação se faz presente no currículo de formação de professores, além disso, já existem cursos de especializações específicas e diversas pesquisas de mestrado e doutorado na área (FREITAS 2001, pg. 112).

3.3 Avaliação Externa das Escolas - AEE: Finalidades, Características e Aspectos Legais

Segundo Fernandes (2007, pg. 594) desde o final do século XX, Portugal participa das avaliações internacionais da aprendizagem em Ciências, Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, o desenvolvimento de avaliações externa ou em larga escala no interior do país, é iniciada em 1992, quando o Ministério desenvolveu iniciativas próprias de avaliação, como as citadas anteriormente.

No ano de 1999 foi lançado o Programa de “Avaliação Integrada das Escolas” que tinha por objetivos: avaliar o aproveitamento escolar dos alunos; avaliar de forma integrada o desempenho das escolas, identificando os pontos fortes e fracos; incentivar processos de auto avaliação; caracterizar o sistema

escolar, disponibilizando e divulgando informações que contribuam para o alcance da qualidade do ensino (AFONSO, 2009 pg. 162).

O referido programa foi implantando, também, com a intenção de criar maior responsabilidade com a prestação regular de contas dos serviços educacionais e avaliação de desempenho e resultados das escolas (AFONSO, 2010 Pg. 25). Sobre isto o Afonso cita:

A partir destes dados, pode afirmar-se que o programa de governo analisado aponta não apenas para o pilar da avaliação e para o pilar da prestação de contas, mas também para o pilar da responsabilização. (AFONSO, 2010 Pg. 25)

Inicialmente o programa foi desenvolvido, ao longo do ano letivo de 1999, como uma amostra de escolas da rede pública e privada. Após a seleção das escolas, foram realizadas visitas, num período de 5 a 7 dias, para aplicação de questionários às equipes gestoras. Estas instituições foram avaliadas a partir de alguns critérios definidos pelo IGE (Inspeção-Geral da Educação)⁷, a saber: a organização e gestão da escola; os resultados das aprendizagens; o ambiente educativo, clima em sala de aula, relação professor/aluno; relação ensino aprendizagem (AFONSO, 2009 pg. 162).

Com base nessa amostra o programa de Avaliação Integrada, publicou dois relatórios nacionais em 2001 e 2002. Tais relatórios deram origem a discussões no que se refere às exigências políticas e a formulação de listas que apontaram a classificação de cada escola no que se trata ao desempenho escolar (AFONSO, 2009 pg. 162).

No início a prova era aplicada anualmente a uma amostra de turmas do 4º e 6º ano. Logo depois, no ano de 2000, o programa passou a realizar a avaliação das escolas em forma de provas aplicadas a todos os alunos de cada ano de escolaridade da educação básica (1º ao 9º ano). Em 2002, a aplicação da prova passou a ser direcionada apenas aos alunos que estavam concluindo os ciclos de ensino, ou seja, 4º, 6º e 9º anos (FERNANDES 2007, pg.595).

⁷ O IGE é o serviço central do Ministério da Educação, que objetiva a verificação da conformidade e normas legais para a execução da atividade disciplinar nas instituições de ensino.

Em todas as experiências acima citadas, as avaliações diagnosticavam os conhecimentos dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática. É importante destacar que os resultados dessas avaliações não mantinham nenhuma relação com as provas aplicadas pelos professores em sala de aula. Em ambos os momentos a avaliação buscava investigar os níveis de desempenho dos alunos, bem como contribuir para a avaliação da qualidade do sistema educativo e reforçar a confiança social no sistema educativo do país (FERNANDES 2007, pg.596).

O Programa de Avaliação Integrada, foi inicialmente dirigido pelo Ministério da Educação (ME), por meio do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE⁸), Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)⁹ e Inspeção-Geral da Educação (IGE), que cuida da elaboração, distribuição e correção das provas. Além disso, o ME estabelece os critérios de correção, classificação por níveis de desempenho; analisa os resultados e, posteriormente, produz relatórios e disponibiliza para as escolas (FERNANDES 2007, pg.596).

As escolas também contribuem no processo de desenvolvimento das avaliações, à medida que há professores que corrigem as provas e que entregam os resultados à administração central mediante procedimentos integralmente controlados pelo ME. Inicialmente os alunos não se identificavam nas provas, no entanto nos anos de 2005/ 2006 o ME passou a exigir identificação, já que foi detectada a falta de empenho dos alunos nas provas devido o anonimato (FERNANDES 2007, pg.595).

A partir de 2006, o Programa de Avaliação Integrada das Escolas, muda a sua nomenclatura, passando a chamar-se Avaliação Externa das Escolas (AEE) e passou ainda a ser de responsabilidade direta da Inspeção-Geral da Educação (IGE) que observa e avalia os jardins de infância e as escolas públicas da educação básica e do ensino secundário, pretendendo contribuir para a garantia da qualidade da educação. Tendo em vista que a avaliação externa é uma

⁸ O GAVE é um serviço central do Ministério da Educação dotado de autonomia administrativa, com funções de planeamento, coordenação, elaboração e controle de instrumentos de avaliação externa de aprendizagem.

⁹ A DGIDC é o órgão do Ministério da Educação que assegura a concretização das políticas da educação, organização e realização dos exames, dos ensinos básico e secundário. Presta apoio técnico-normativo, acompanha e avalia à formulação das políticas, nas áreas do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos.

estratégia ampla para a melhoria do desempenho educativo, a Inspeção-Geral da Educação intervém nas escolas de forma integrada e intencional (PORTUGAL 2002, Pg. 7).

Sobre as áreas de intervenção do IGE, Portugal (2002, pg. 2) afirma que:

Não podendo abranger nem recolher informação sobre todos os aspectos do desempenho escolar, privilegiam-se áreas ou dimensões estratégicas de intervenção que estão associadas aos resultados dos alunos, ao serviço educativo e à qualidade da gestão, integrando áreas-chave do domínio pedagógico, do domínio organizacional, dos recursos e da gestão, do contexto e do funcionamento interno.

As quatro dimensões estratégicas de coleta de dados são: os resultados do desempenho dos alunos; o processo de ensino/aprendizagem; o clima e ambiente educativos, clima em sala de aula, relação professor/aluno; e a organização e gestão escolar (PORTUGAL 2002, Pg. 8).

É importante lembrar que antes do início da AEE, foi constituído pelo Ministério da Educação um grupo de trabalho para propor um modelo de avaliação, que foi testado numa amostra formada por escolas que possuíam experiência em processos de auto avaliação. (AFONSO, 2010 Pg. 24).

O modelo atual de avaliação externa das escolas é realizado anualmente nos chamados ciclos/anos letivos, organizado em fases. Primeiro, ocorre o recolhimento e sistematização de informações por parte das escolas, onde é aplicado um questionário aos alunos e com base neste, a produção de um relatório de auto-avaliação. Logo em seguida, ocorre a disponibilização destes relatórios para a equipe do IGE que fará a análise dos mesmos, objetivando o preparo para a visita aos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, a equipe de avaliação externa (composta por um perito em avaliação e dois pesquisadores da IGE) visitam as escolas, tem acesso aos questionários e realizam entrevistas com membros e representantes de todos os setores da comunidade escolar, desde gestores, professores, funcionários, estudantes, pais à representantes políticos (AFONSO, 2010 Pg. 26).

As entrevistas são realizadas com o objetivo de esclarecer informações apresentadas nos relatórios elaborados pelas escolas ou ainda em dados estatísticos fornecidos pelo próprio Ministério da Educação, permitindo assim a

oportunidade de diálogo, compreensão dos dados recolhidos nos questionários, recolhimento de outras informações pertinentes como: os resultados alcançados ao longo do ciclo, a organização e gestão escolar; a evolução no desempenho dos alunos; a abrangência do currículo de cada série escolar; como tem sido a participação dos pais; a abertura à inovação, os projetos desenvolvidos; a auto-avaliação realizada na escola entre outros aspectos (AFONSO, 2010 Pg. 26).

Por fim, a equipe de avaliação externa trata as informações e dados recolhidos de modo a atribuir uma classificação/nota a cada uma das dimensões estratégicas citadas anteriormente, sinalizando os pontos fortes e frágeis da organização escolar visitada; elabora um relatório para ser enviado às respectivas escolas; e, posteriormente, publica o citado relatório na internet, no site da IGE. O relatório da cada escola ou grupo escolar é elaborado baseado no cruzamento das fontes pesquisadas e depois de enviado à escola, o IGE disponibiliza ainda um período para que a escola apresente a resposta ao relatório. Com base nesse relatório por escolas, é confeccionado ainda um relatório nacional concretizando os objetivos da avaliação, bem como informando a sociedade. (AFONSO, 2010 pg. 27).

Sobre os desafios e possibilidades deste programa, apresenta-se o subtópico a seguir.

3.4 Avaliação Externa das Escolas - AEE: resultados, desafios e possibilidades

Em relação aos resultados das avaliações, o Ministério da Educação tem incentivado as escolas a refletirem sobre estes, principalmente sobre as seguintes questões: quais objetivos se pretendem alcançar com a análise dos dados do relatório distribuído pelo Ministério da Educação; acerca dos resultados dos alunos; e ainda sobre as possibilidades de desenvolvimento desse tipo de avaliação, em larga escala, em outras etapas de ensino, bem como a realização de diagnóstico dos conhecimentos dos alunos em outras disciplinas. (FERNANDES 2007, pg.596).

Todavia, segundo Fernandes (2007, pg. 596) tal incentivo tem ocorrido, inclusive, devido a uma possível não credibilidade da população portuguesa no projeto, já que os relatórios chegam a levar cerca de um ano para serem disponibilizados à sociedade. Ainda sobre isso, o autor acrescenta que o AEE pode ser um instrumento de obtenção de informação de qualidade sobre os desempenhos do sistema da educação portuguesa, de modo a induzir boas práticas de ensino e de avaliação, promovendo a investigação para tomada de decisões políticas e administrativas aos níveis local, regional e nacional, no país. No entanto, tais resultados só poderão ser alcançados se as avaliações forem bem estruturadas com finalidades claras (FERNANDES 2007, pg.596).

Assim, um desafio posto ao AEE tem sido de fato a ausência de credibilidade no sistema educativo português, comparado aos sistemas desenvolvidos em outros países da União Europeia. Sobre isso Fernandes expõe:

Penso não exagerar se afirmar que, para além daqueles que elaboram as provas, as administram e corrigem e dos que analisam os dados, ninguém verdadeiramente parece dar-lhes qualquer importância. Tenho tido a sensação que, do lado da administração, a avaliação aferida faz-se mais ou menos para cumprir um calendário que ainda nem acertado está. Não se tem feito a pedagogia necessária para [...] desenvolvimento da investigação numa área em que estamos francamente atrasados em relação aos nossos parceiros da União. (FERNANDES 2004, pg.41).

O referido autor afirma ainda que uma das investigações de pesquisa que atualmente ele coordena mostra que, entre 1993 e 2003, não foram elaboradas em todo país mais de 40 dissertações de mestrado na área da avaliação das aprendizagens. O que mostra que, a avaliação externa não tem sido alvo de grandes pesquisas e estudos, o que acaba por desfavorecer o desenvolvimento do programa, no que tange os seus processos e resultados do sistema educativo (FERNANDES 2004, pg.41).

Além das fragilidades apresentadas, Fernandes aponta outras como podem ser observadas na fala a seguir.

Ao fim de 14 anos da sua criação e de seis do início da sua aplicação prática, as avaliações externas, sem efeitos na progressão e certificação dos alunos [...] Não se tem feito a pedagogia necessária para que se entenda o alcance que essas avaliações poderão ter na melhoria do ensino e das

aprendizagens no Ensino Básico, na formação dos professores, no desenvolvimento de bancos de itens de qualidade para serem utilizados pelos professores e pelas escolas ou estudados por investigadores. (FERNANDES 2007, pg.596).

Todavia o citado não efeito na progressão dos alunos, deriva ainda de outro desafio, a não divulgação dos resultados para a sociedade em tempo oportuno, pois sem o conhecimento da qualificação obtida na avaliação as instituições não tem o tempo suficiente para identificarem a mudança necessária no processo. No entanto a divulgação dos resultados através do então nomeado Folheto de divulgação da Avaliação Externa no site do IGE, depende ainda da validação dos dados recolhidos no decorrer da avaliação, para que seja alcançada a citada pedagogia/estudo necessário dos dados.

Podemos citar como ponto positivo a prevalência desta política de avaliação que em sua evolução permite que o tema avaliação seja disseminado cada vez mais no âmbito acadêmico. Bem como a implantação de mestrados e doutorados específicos na área da avaliação ampliando ainda mais o tema a nível nacional.

Contudo, espera-se que com o decorrer das aplicações das pesquisas anuais o programa possa evoluir a ponto de alcançar as perspectivas esperadas pelo Ministério da Educação e pelos pesquisadores da área.

4. PERCURSO METODÓLOGICO

Neste capítulo será abordado sobre o percurso metodológico do presente trabalho monográfico construído, que foi estruturado em 4 (quatro) partes. Na primeira parte, discorre-se sobre as técnicas de pesquisa utilizadas. Na segunda, faz-se uma breve apresentação sobre o que se entende por Estudo Comparado. Na terceira, expõe-se sobre as fontes de pesquisa. E, por fim, delinea-se sobre as etapas da pesquisa.

4.1 Técnicas de Pesquisa

Tendo como base os estudos produzidos no Brasil e em Portugal, assim como documentos oficiais disponibilizados nos sites de órgãos e instituições educacionais dos referidos países, o presente trabalho objetivou investigar e analisar de maneira comparativa o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica no Brasil e o de Portugal de maneira a identificar os pontos fortes e frágeis dos referidos sistemas.

Nesse contexto, este estudo se constituiu em uma pesquisa documental. Sobre isso, Marwick (1977, p. 63, *apud*, DUFFY, 1997) expõe que a localização dos documentos, deve ser feita de maneira similar como se faz a pesquisa bibliográfica, informando-se sobre o contexto e natureza do tema, podendo envolver fontes documentais locais, nacionais e internacionais. Sobre as fontes de pesquisa, ressalta a importância do cuidado com a seleção dos documentos e dados a serem utilizados, certificando-se de que são retirados de fontes seguras e fidedignas, e com a quantidade de material documental que deve ser proporcional ao tempo de desenvolvimento da investigação. O citado autor afirma ainda que a principal orientação à análise de documentos é por tudo em causa de maneira céptica.

Vale destacar que para atender os objetivos deste estudo foi realizada uma investigação comparada. Sobre isso, apresenta-se o subtópico a seguir que expõe sobre o que representa este tipo de estudo.

4.2 Estudos Comparados

A comparação, que é um processo de identificação de semelhanças e diferenças, entre elementos próximos que se assemelham, de modo a estabelecer um paralelo entre eles. Segundo Oliveira (2009, pg. 46) a comparação é uma prática natural e bastante utilizada em estudos sociológicos e, por isso, considerada instrumento importante para a compreensão da sociedade atual.

Conforme Marcondes (2005, pg. 144) a investigação comparada sobre a sociedade, o homem e a educação surgiu no final do século XVIII e início do XIX, em um contexto assinalado pelos avanços na globalização que proporcionou a ampliação das diferenças entre as sociedades no que diz respeito a desenvolvimento social, econômico e político. Assim, diante da formação de sociedades distintas, surge a necessidade de estudos comparados que levantasse e analisasse dados empíricos de forma a identificar, caracterizar e compreender determinados espaços.

No que se refere ao ambiente educacional, Nóvoa (1995 pg. 5) considera que o estudo comparado é uma ferramenta imprescindível para a identificação de diferenças e semelhanças entre práticas pedagógicas e implementação de políticas, conhecimento e divulgação de experiências que foram ou não exitosas.

Um dos primeiros estudos em educação comparada, objetivava a comparação de sistemas nacionais de ensino, considerando a possibilidade de reportar experiências que tiveram bons resultados, assim como, identificar e evitar aquelas que não foram proveitosas em outros países. Evoluindo atividades de descrição e análise, o estudo comparado além de permitir a obtenção de informações sobre os sistemas escolares, possibilita também a interpretação e reflexão sobre os problemas encontrados e possíveis soluções para o aprimoramento dos projetos ou ações estudadas (CARVALHO, 2005, pg. 5).

Também compreendendo a importância dos estudos comparados, Marcondes (2004, pg. 157) acrescenta.

[...] as referências aos exemplos externos, as experiências mundiais e as situações do mundo devem ser compreendidas como algo mais que histórico, que sirvam de lições que apostem em inovações

estimuladoras, ofereçam novos ímpetus à definição de políticas educativas e sejam um marco de referência para a especificação das reformas – é o olhar mais além das próprias fronteiras em face dos países comparáveis.

Vale destacar que o desenvolvimento de estudo comparado, assim como as modalidades de investigação científica, requer do pesquisador planejamento sobre os métodos e procedimentos metodológicos a serem adotados. Sobre isso, Bonitatibus (1989, pg. 65, apud CARVALHO, 2005) alerta que este tipo de investigação envolve 4 (quatro) etapas de pesquisa, a saber: “1) descrição dos dados; 2) interpretação à luz das forças sociais atuantes; 3) justaposição ou visualização das principais semelhanças e diferenças entre os países e elaboração de hipóteses com base no exame dos contextos; 4) comparação propriamente dita, teste das hipóteses”.

Tendo como base as etapas apresentadas, foi desenvolvido este trabalho de conclusão curso.

4.3 Fontes da pesquisa

Nesta pesquisa, foram utilizadas fontes primárias e secundárias. As primeiras são aquelas circunscritas a documentos escritos ou não e que não tiveram nenhum tratamento analítico como imagens, gravações, documentos oficiais, relatórios, ofícios, entre outros (SCHUMACER e ZOTTI, 2007). Já a segunda, trata-se de documentos que já foram trabalhados por estudiosos e pesquisadores e que, por isso, são de domínio público (SILVA, et.al, 2009).

Apresentam-se como fontes primárias desta pesquisa, os documentos oficiais, relatórios e atas encontrados nos sites utilizados como os dos Ministérios e Secretarias da Educação de Portugal e Brasil, e as fontes secundárias, neste caso, livros, revistas eletrônicas, dissertações, teses e relatórios produzidos sobre a avaliação da educação básica no Brasil e em Portugal. Tais fontes passaram pelas etapas de identificação, localização, compilação, fichamento e análise. Sobre isso, é importante lembrar que buscou-se analisar apenas os documentos publicados no período de 2000 a 2011, uma vez que este período é assinalado pela ampliação do número de pesquisas e publicações acadêmicas sobre a avaliação dos sistemas de educação em ambos os países.

4.4 Etapas da pesquisa

O trabalho foi desenvolvido em 4 momentos, a saber:

Primeiro momento: Realizou-se a identificação das fontes que apresentavam informações sobre o tema estudado, ou seja, avaliação da educação básica do Brasil e de Portugal. Segue, abaixo, tabela 1 que consta sobre os sites, revistas e portais acadêmicos consultados.

Tabela 1. Fontes consultadas

Sites/ utilizados	Endereços	País
Ministério da Educação e Ciência de Portugal	http://www.portugal.gov.pt/	Portugal
Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – IPEA	http://portal.inep.gov.br/	Brasil
Centro de Investigação em Educação/Universidade do Minho	http://www.cied.uminho.pt/	Portugal
Inspecção-Geral da Educação e Ciência	http://www.ige.min-edu.pt/	Portugal
Gabinete de Avaliação Educacional	http://www.gave.min-edu.pt/	Portugal
Gabinete das Estatísticas e Planeamento da Educação	http://www.gepe.min-edu.pt/	Portugal
Ministério da Educação e Cultura do Brasil	http://portal.mec.gov.br/	Brasil
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular	http://sitio.dgicd.min-edu.pt/	Portugal

Segundo momento: No segundo momento foi feita a busca dos documentos, em que foram levantados os artigos, atas, relatórios e demais arquivos para estudo. Para isso, elegeu as seguintes palavras-chaves ou descritores: Avaliação em larga escala; Educação básica; Brasil; Portugal. Já no que se refere aos critérios de inclusão e exclusão, utilizou-se:

Crêterios de Inclusão:

- Trabalhos publicados entre o período de 2000 a 2011
- Trabalhos publicados nos idiomas português e espanhol, sendo eles artigos, livros, teses e dissertações, assim como documentos expostos nos sites institucionais do Brasil e de Portugal que tratam sobre:
 - A estrutura do sistema de avaliação nacional da educação básica no Brasil e de Portugal (quando surgiu, como se organiza, abrangência, público alvo, características, entre outros).
 - A organização política e institucional dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal (objetivos, dispositivos legais, dimensão normativa, setor responsável).
 - Os aspectos negativos e positivos do sistema de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal.

Crêterios de exclusão:

- Trabalhos que não se encaixaram nos parâmetros de data de publicação, ou seja, entre 2000 e 2011.
- Trabalhos que não foi possível acessar na íntegra.

Terceiro momento: Após a localização dos materiais, o terceiro passo foi   seleção dos trabalhos, julgados como relevantes para a investigação. Sobre estes documentos, segue a tabela 2.

Tabela 2 – Documentos selecionados para leituras no Brasil

DOCUMENTO	REVISTA/INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO DO DOCUMENTO
Artigo	Estudos em Avaliação Educacional	VIANNA, H. M.	Avaliações Nacionais em Larga Escala: Análises e propostas
Artigo	Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade.	CASTRO, M. H. G.	Sistemas de avaliação da educação no Brasil-avancos e novos desafios
Artigo	Sísifo. Revista de Ciências da Educação.	GATTI, B. A.	Avaliação de sistemas educacionais no Brasil
Artigo	Universidade de São Paulo	DEPRESBITERI S, L.	Avaliação da Aprendizagem do Ponto de Vista Técnico-Científico e Filosófico-Político
Livro: Indicadores da educação básica: Avaliação para uma gestão sustentável.	Universidade Federal da Bahia	TENÓRIO, R.M.	A avaliação como pesquisa, gestão e ação social.
Artigo	Universidade Estadual de Campinas	CASTRO, M.H. G. de	Educação para o século XXI. O desafio da qualidade e da equidade
Artigo	Eccos revista científica	GATTI, B.	Avaliação educacional no Brasil: Pontuando uma história de ações
Artigo	Revista Estudos em Avaliação Educacional.	VIANNA, H. M.	Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional
Artigo	Jornal de políticas educacionais.	COSTA, D. M.	Avaliação educacional em larga escala: a opção pela democracia participativa
Artigo	Revista Ensaio	COELHO, M. I. de M.	Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios
Artigo	Universidade Federal do Piauí	COSTA, M. R. S. da	A trajetória histórica da avaliação: do dia a dia à Sistematização educacional
Dissertação de Mestrado, 2005	Universidade Federal do Paraná	GONÇALVES, L. de F.	Programa de avaliação do sistema educacional do Estado do paraná – ava – 1995/2002: uma avaliação a Serviço da formação humana, ou de favorecimento ao Mercado econômico?
Artigo	Estudos em Avaliação Educacional.	Léa Depresbiteris	A avaliação na educação básica: Ampliando a discussão
Artigo	Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior	RISTOFF, D. I.	Algumas definições de avaliação
Artigo	Universidade Católica de São Paulo	SAUL, A. M. A.	A Avaliação Educacional

Artigo	Revista Brasileira de Educação	SILVA, V. da	Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)
Artigo	Linhas Críticas	ANDRADE, D. O.	Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile
Artigo	Universidade Estadual de Maringá	CARVALHO, E. J. G. de	Novas perspectivas para os estudos comparados em educação
Artigo	ECCOS	MARCONDES M. A. S.	Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações
Artigo	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	SOUZA, D. B. de, MARTÍNEZ S. A.	Os estudos comparados brasil-portugal na área da gestão da educação: um recorte da bibliografia 1986-2006 autores
Artigo	Revista Iberoamericana de Educación	HORTA NETO, J. L.	Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005
Artigo	Estado da Avaliação Educacional.	SILVA, I. F.	O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados
Artigo	Revista Brasileira de Educação	FRANCO, C.	O SAEB- Sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios
Tese de Doutorado 2007	Universidade Católica de São Paulo	SANTOS, R.L.L. dos	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: situando olhares e construindo perspectivas
Artigo	Revista Ibero-americana de Educação	BECKER F. R.	Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira
Artigo	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	AFONSO, N.	Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola

Tabela 3 – Documentos selecionados para leituras em Portugal

DOCUMENTO	REVISTA/INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO DO DOCUMENTO
Artigo	Revista Lusófona de Educação	ESTEBAN, M. T.	Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola
Artigo	Educação e Pesquisa	FERNANDES, D.	A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português
Artigo	Revista Portuguesa de Educação	FREITAS, C.M.V.	Contributo para a história da avaliação em Portugal: os anos 70
Manual de Apoio	Secretaria de Estado da Administração Pública de Portugal	TOSCANO, S. A. da S.	Avaliação do Desempenho
Livro	Universidade de Lisboa	FERNANDES, D.	Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios
Relatório de atividades	Ministério da Educação	Ministério da Educação de Portugal.	Plano de Atividades 2011
Artigo	Estudos em Avaliação Educacional	AFONSO, A. J.	Políticas educativas e autoavaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência
Relatório	Inspeção Geral da Educação	CLÍMACO, M. do C., CURADO A. P., FIGUEIREDO, J., CLÍMACO, M. do C.	Avaliação Integrada das Escolas Relatório Nacional Ano letivo 2000-2001
Relatório	Conselho Nacional de Educação	Conselho nacional de educação, Portugal	Estudo sobre “Avaliação das Escolas: Fundamental Modelos e Operacionalizar Processos”
Artigo	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação	AFONSO, A. J.	Gestão, autonomia e <i>accountability</i> na escola pública portuguesa: breve diacronia
<i>Diário da República</i>	Ministério da Educação	Conselho Nacional de Educação	Diária da República de Junho de 2010
Organização curricular e Programas	Departamento da Educação Básica	Ministério da Educação	Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo
Relatório	Ministério da Educação	Ministério da Educação	Propostas para um novo ciclo de avaliação externa de escolas
Relatório	Agência Nacional para a Qualificação	MENDONÇA M. A.,	Análise da Iniciativa Novas Oportunidades como acção

Quarto momento: Realizou-se a leitura cuidadosa, interpretativa e analítica dos documentos. Para isso, ficharam-se os textos e, além disso, construiu-se uma tabela que objetivou organizar as informações coletadas. Esta tabela, organizada em duas colunas, separou os dados que caracterizavam o sistema de avaliação da educação básica do Brasil de Portugal.

É importante destacar que as análises dos dados coletados ocorreram durante todo o processo de investigação, observando o problema a ser respondido, o que a literatura apresentou sobre a temática em estudo e as interpretações da proponente deste estudo.

5. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM PORTUGAL: UMA ANÁLISE COMPARADA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os resultados alcançados na pesquisa, que buscou investigar e analisar de maneira comparativa o Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica do Brasil e de Portugal de maneira a identificar os pontos fortes e frágeis dos referidos sistemas. Para alcançar estes resultados neste capítulo foi realizada a análise de forma comparativa do marco legal, da estrutura, da organização política e institucional dos sistemas de avaliação nacional da educação básica do Brasil e de Portugal. É realizada ainda, a discussão das diferenças e similaridades de modo a avaliar de forma comparativa os pontos fortes e as fragilidades das avaliações em larga escala nestes dois países.

Num primeiro momento será abordado sobre a implementação e a evolução dos sistemas de avaliação do Brasil e de Portugal e a repercussão desses sistemas em cada um dos países que os desenvolvem. Serão ainda comparadas as características, os objetivos e os procedimentos metodológicos do SAEB e do AEE. O tópico seguinte fará a comparação dos aspectos legais e da organização política e institucional, de ambas avaliações. O último tópico aborda e discute os pontos positivos e os limites da avaliação de cada um dos países.

5.1 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: implementação, procedimentos metodológicos objetivos e características

Na evolução da avaliação educacional, o Brasil desenvolve seu sistema de avaliação com intenção de examinar a qualidade e eficiência do sistema de educação básica brasileiro. Em contra partida Portugal desenvolveu programas de avaliação das escolas com duração e prazos definidos, para com o tempo aprimorar as suas avaliações.

Ainda sobre essa evolução e reconhecimento da avaliação enquanto área específica de conhecimento, no Brasil ocorreu a partir da década de 1950 quando foram ampliados os estudos sobre avaliação educacional (COSTA, 2004, pg. 11).

Entre final dos anos 70 e início dos anos 80 do último século, a análise política da avaliação surge como objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros e nessa conjuntura de reformulação do conceito de avaliação, de reconhecimento de sua importância para a tomada de decisões e a melhoria dos contextos ou espaços avaliados, que, na década de 90, o Ministério da Educação – MEC construiu e implementou um sistema nacional de avaliação da educação básica brasileira que permitisse avaliar a capacidade do estado em oferecer um ensino público. Assim, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB é implementado, se constituindo na primeira experiência de Avaliação externa ou de larga escala no Brasil.

O SAEB surge em um contexto de expansão da oferta educacional, nascendo em busca da democratização da educação e da necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional (SANTOS, 2007, pg. 82). A mobilização começou em 1987, quando o Ministério da Educação (MEC), iniciou a produção e validação de instrumentos de avaliação da aprendizagem. Com isso, iniciou-se o levantamento de informações sobre os livros didáticos e programas de ensino, levando em consideração que, conhecidos os conteúdos mínimos ministrados e através dos resultados obtidos, seria possível o estabelecimento de um sistema de controle desses conteúdos e dos padrões de qualidade do ensino básico (SANTOS, 2007, pg. 82).

Enquanto em Portugal, foi nos anos 1970, que a compreensão da avaliação como área específica do conhecimento começou a ser questionada, devido ao lançamento de estratégias de avaliação que orientavam os professores a avaliarem utilizando-se menos das provas objetivas como principal instrumento de avaliação, e sim que, a avaliação fosse utilizada no seu sentido mais formativo. Essas estratégias foram sendo reformuladas e melhoradas até que em 1973 o termo avaliação começou a fazer parte dos relatórios de atividades do Ministério da Educação Nacional, ano em que ocorreu a primeira experiência de avaliação educacional no país por meio da implementação de um projeto de avaliação dos cursos de formação profissional (FREITAS 2001, pg. 104).

Em Portugal, o crescimento da importância dada às políticas de avaliação externa originou, ao final dos anos noventa do século XX, o Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), um serviço do Ministério da Educação,

direcionado à avaliação externa dos resultados escolares (AFONSO, 2009, pg. 160). Sendo assim, a história da avaliação externa se inicia com recolhimento de dados para controle do Ministério da Educação do país em 1992 e é dirigida aos alunos do Ensino Básico.

Sobre avaliação em Larga Escala, documentos do GAVE destacam que:

Os exames nacionais são instrumentos de avaliação sumativa externa que se aplicam no final do 3º ciclo do Ensino Básico. Enquadram-se num processo que contribui para a certificação das aprendizagens e competências adquiridas pelos alunos e, paralelamente, são instrumentos de regulação das práticas educativas, no sentido de promover a melhoria sustentada das aprendizagens (GAVE, 2011, pg. 07).

Deste modo, no que tange a experiência em avaliação a nível de política, é possível perceber que o Brasil se mostra à frente, desde as discussões e estudos sobre avaliação educacional, quanto ao reconhecimento dado à temática para a implementação de um sistema da avaliação em Larga Escala.

Sobre a metodologia, em Portugal o programa de “avaliação integrada das escolas”, foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 1999, trabalhando com uma amostra de escolas da rede pública e privada. Nesse projeto piloto, equipes de avaliação iam até as escolas num período de 5 a 7 dias, aplicando questionários a equipe gestora das escolas. Para avaliar as instituições a Inspeção-Geral da Educação (IGE)¹⁰ definiu critérios como a organização e gestão, os resultados das aprendizagens, o ambiente educativo e a relação educação e ensino/aprendizagem. Os relatórios da avaliação de 1999 foram publicados em 2001 e 2002, deram origem a discussões nacionais sobre avaliação (AFONSO, 2009, pg. 162).

Em 2000 a avaliação passou a acontecer com provas anuais aplicadas a alunos de cada ano de escolaridade, evoluindo em sua metodologia com o passar dos anos. Logo depois, ainda aplicada anualmente, passou a ser desenvolvida, ao final dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico, que são os 4º e 6º anos, avaliando as disciplinas de Matemática e de Língua Portuguesa (FERNANDES

¹⁰ O IGE é o serviço central do Ministério da Educação, tradicionalmente vocacionado para a verificação da conformidade normativa e para a execução da atividade disciplinar.

2007, pg. 596). Assim como no Brasil, onde o SAEB em 2001 já evoluía como sistema passando a avaliar os alunos apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (BRASIL, 2011).

A primeira aplicação do SAEB foi em 1990, enquanto Portugal teve sua história com a avaliação externa especificamente no país em 1992, dirigida aos alunos do Ensino Básico, porém ainda não no âmbito da avaliação integrada das escolas.

O SAEB começou com amostras de escolas públicas da rede urbana das séries 1^a, 3^a, 5^a e 7^a do Ensino Fundamental. Avaliando os alunos em língua portuguesa, matemática e ciências e avaliando também em redação as séries 5^a e 7^a, mantendo o mesmo formato na edição de 1993. Em 1995, com o aperfeiçoamento da metodologia, o SAEB passa a ser aplicado regularmente a cada dois anos apenas a alunos do 5^o e do 9^o ano do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio (BRASIL, 2011). O SAEB passou a avaliar os alunos apenas nas áreas de português e matemática a partir de 2001 e, um ano depois, essa mudança ocorreu em Portugal.

Até o presente momento os dois países estavam seguindo com metodologias bastante parecidas, no entanto, ao longo da evolução, os mesmos passaram a seguir rumos diferentes para a aplicação dos seus instrumentos de avaliação. No entanto ambos com a finalidade de apurar as informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino no sistema educacional e identificar os elementos associados ao desempenho escolar. (CASTRO, 2009, pg.6)

No ano de 2005 o SAEB passa a avaliar o sistema educacional com a Prova Brasil, avaliando as escolas que atendem a critérios de quantidade mínima de estudantes na série avaliada, de modo a permitir gerar resultados por unidade escolar e contribuindo para o cálculo do IDEB. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais (BRASIL, 2011).

No ano de 2006, em Portugal, o programa de avaliação mudava algumas características, passando a chamar-se Avaliação Externa das Escolas (AEE), sob a responsabilidade da Inspeção-Geral da Educação (IGE), que observa e avalia

os jardins de infância e as escolas públicas da educação básica e do ensino secundário (PORTUGAL 2002, Pg. 7).

O programa Avaliação Integrada das Escolas decorre da competência da IGE em “avaliar e fiscalizar a realização da educação escolar” e pretende contribuir para a garantia da qualidade educativa, assumindo que a avaliação externa é apenas parte de uma estratégia global e mais ampla para melhorar o desempenho educativo. (PORTUGAL 2002, Pg. 7).

O programa passa a trabalhar com quatro dimensões estratégicas para a recolha de informação: os resultados do desempenho dos alunos, o processo de ensino aprendizagem, o clima e ambiente educativos em sala de aula e a organização e gestão escolares. Idealizado com a intenção de criar maior responsabilidade, prestação regular de contas e avaliação de desempenho e de resultados nas escolas, foi que se previu o lançamento de um programa nacional de avaliação das escolas básicas (PORTUGAL, 2002. Pg. 8).

Diferentemente do que acontece no Brasil com o SAEB, que é aplicado a cada dois anos, o modelo atual de Avaliação Externa das Escolas de Portugal é realizado anualmente nos chamados ciclos/anos letivos e organizado em fases. Onde primeiro o recolhimento de informações é feito por parte das escolas, com a aplicação de um questionário aos alunos como instrumento de recolha de dados, em seguida é realizada a sistematização das informação em um relatório de auto avaliação da escola. Logo em seguida, ocorre a disponibilização destes relatórios para a equipe do IGE que fará a análise dos mesmos, objetivando o preparo para a visita aos estabelecimentos de ensino. Posteriormente, a equipe de avaliação externa (composta por um perito em avaliação e dois pesquisadores da IGE) visitam as escolas e realizam entrevistas com membros e representantes de todos os setores da comunidade escolar, desde gestores, professores, funcionários, estudantes, pais à representantes políticos (AFONSO, 2010 Pg. 26).

Nessa perspectiva a avaliação realizada em Portugal permite a participação direta da escola na auto avaliação, característica que exige maior responsabilidade por parte da escola, já que os relatórios de auto avaliação serão avaliados pelo Ministério da Educação. Comparando os métodos de coleta de dados realizados pelas avaliações em cada um dos países, com o passar do

tempo Portugal evoluiu para uma coleta diferenciada do Brasil, tendo em vista que a visita de avaliadores e a realização de entrevistas permite uma fidedignidade maior ao processo, além de estar também em contato direto com a gestão escolar.

As avaliações nos países já começam a mostrar diferenças, já que Portugal atualmente não utiliza apenas de provas/questionários, como antes. Com isso, é possível perceber um determinado avanço na metodologia da avaliação no que tange a presença física de avaliadores nas escolas.

No Brasil, os procedimentos de elaboração, aplicação e correção das avaliações do SAEB são padronizados, e coordenados pelo MEC (SANTOS, 2007, pg.103). O SAEB utiliza procedimentos metodológicos para coletar dados e produzir informações sobre o desempenho do aluno e os fatores a ele associados, assim como a respeito das condições em que ocorre o processo ensino e aprendizagem, bem como as condições socioeconômicas. O sistema brasileiro utiliza ainda como instrumentos, provas conceituais e questionários contextuais que permitem conhecer as características da escola, do diretor, do professor, da turma e dos alunos que participam da avaliação (BRASIL, 2011).

Sobre a elaboração dos instrumentos no Brasil, as provas do SAEB são preparadas com base na Matriz de Referência Curricular do sistema, baseado ainda nos conteúdos e currículos das escolas (BRASIL, 2011). Em Portugal, os instrumentos de coleta de dados para a etapa de realização das entrevistas, são elaborados com base nos aspectos enfatizados nos relatórios enviados pelas escolas e nos questionários elaborados e aplicados inicialmente pelas escolas, já analisados pelo IGE e ainda, em dados estatísticos das escolas fornecidos pelo próprio Ministério da Educação (AFONSO, 2010, Pg. 26). Em ambos os países, o recolhimento de informações sobre o que deve avaliar, estão definidos pelos respectivos Ministérios de ambos os países. Entretanto as participações nos relatórios recolhidos pelo IGE em Portugal permitem que os conteúdos selecionados façam maior referência à realidade da escola, pois existe maior aproximação entre a equipe de avaliadores e os avaliados.

Quanto à divulgação dos resultados do SAEB, a mesma é feita através de relatórios técnicos que além de apresentar os resultados de desempenho das escolas, trazem ainda informações sobre as formações dos professores e

diretores, perfil socioeconômico dos alunos e corpo docente, mecanismos de gestão escolar e infraestrutura das escolas. Estes resultados são mantidos no Portal do INEP, disponíveis para 'download', as médias são divulgadas por escola, município, estado, região e Brasil, bem como distribuição por nível de proficiência dos alunos em cada disciplina - Português e Matemática (BRASIL, 2011). Com a apresentação dos resultados do SAEB, muitos Estados e municípios impulsionam-se a promover programas para a melhoria da aprendizagem em suas escolas. (CASTRO, 2009, pg.9).

Em relação aos objetivos, observa-se que a nova avaliação feita em Portugal possui objetivos e características mais parecidas com o sistema da avaliação realizada no Brasil, principalmente no que tange a contribuição para a qualidade do ensino. É possível perceber que ambos os países possuem objetivos parecidos, com intenção de avaliar o desempenho dos seus alunos, o processo de aprendizagem, bem como o sistema escolar, a favor da melhoria destes processos. A seguir o subtópico compara os aspectos legais, bem como as organizações política e institucional das avaliações externas de cada país.

5.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: Comparando aspectos legais, organização política e institucional

O Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e composto ainda por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que recebe o nome do SAEB em suas divulgações. E a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, todas estas avaliações do Ministério da Educação. Conta ainda com o IDEB, que integra o fluxo escolar e as médias do SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios (BRASIL 2011). Sobre as avaliações do SAEB, o Portal INEP informa:

Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil (BRASIL 2011).

Portugal, por sua vez, para a elaboração, distribuição, administração, correção e a classificação das provas conta com o GAVE e com a IGE que produz os relatórios, enviados para as escolas, sendo atualmente o principal órgão do ME, responsável pelo programa Avaliação Externa das Escolas. Ambos são órgão do Ministério da Educação e Ciência de Portugal (ME) que, por fim, analisa os resultados (FERNANDES 2007, pg. 596).

Em Portugal, o relatório da equipe de avaliação externa é publicado na internet, no site da IGE, para que possa ser utilizados pela sociedade escolar. No entanto, com o passar do tempo, foi percebido um não empenho, por parte dos alunos nas avaliações, já que os mesmos não precisavam se identificar, então o ME passou a exigir a identificação dos alunos (AFONSO, 2010, Pg. 27).

No quesito de divulgação dos resultados, em Portugal, a equipe de avaliação externa trata as informações e dados recolhidos de modo a atribuir uma classificação a cada uma das dimensões estratégicas avaliadas, sinalizando os pontos fortes e frágeis da organização escolar visitada; elabora um relatório para ser enviado às respectivas escolas; e, posteriormente, publica o citado relatório na 'internet', no 'site' da IGE. O relatório da cada escola ou grupo escolar é elaborado, baseado no cruzamento das fontes pesquisadas e depois de enviado à escola o IGE disponibiliza ainda, um período para que a escola apresente a resposta ao relatório. Com base nesse relatório por escolas é confeccionado ainda um relatório nacional concretizando os objetivos da avaliação, bem como informando a sociedade (AFONSO, 2010 pg. 27).

A divulgação dos resultados em ambos os países é feita por meio digital e relatórios, onde ficam disponíveis na internet as conclusões da avaliação. Dessa forma o que diferencia é a forma como cada país expõe estes resultados. Enquanto no Brasil a disponibilização dos resultados recebe críticas quanto ao formato técnico de exposição, em tabelas e números com distribuição por nível de proficiência dos alunos em cada disciplina, Portugal, por sua vez, além de mostrar um relatório por escola, seguido de um relatório nacional elaborado em linguagem simples e de acesso à sociedade.

Logo abaixo o próximo subtópico aborda os considerados pontos fortes e frágeis de cada avaliação, discutindo e trazendo possibilidades de melhoria do processo em cada uma das avaliações.

5.3 Sistema de Avaliação da Educação Básica e Avaliação Externa das Escolas: Pontos fortes e frágeis

Levando em conta os principais pontos fortes da avaliação em larga escala dos dois países, podemos considerar que no Brasil já há um sistema integrado, com reconhecimento e que promove a obtenção de informações que permitem a realização de comparações do desenvolvimento dos resultados alcançados ao longo dos anos. Enquanto Portugal, apesar de estar evoluindo constantemente em suas avaliações, estas ainda passam por diversas fases de atualização.

No entanto, em Portugal, as escolas colaboram no processo de administração das provas/questionários e fazem chegar os resultados à administração central mediante procedimentos integralmente controlados pelo ME, promovendo assim uma maior participação e interação da escola com as avaliações. O Ministério da Educação incentiva, ainda, as escolas à reflexão sobre os seus resultados e como eles podem servir para a melhoria do processo de aprendizagem nas escolas, principalmente sobre quais são os objetivos que se pretendem alcançar com a análise dos dados do relatório distribuído pelo ministério da educação, como retorno da avaliação à escola. Este acompanhamento anual na escola demonstra ainda uma interação entre o Ministério e as escolas.

Ainda neste quesito, comparando os métodos de coleta de dados realizados pelas avaliações em cada um dos países, com o passar do tempo, Portugal evoluiu para uma coleta diferenciada do Brasil, tendo em vista que a visita de avaliadores e a realização de entrevistas permite uma fidedignidade maior ao processo, além de estar também em contato direto com a gestão escolar.

Na divulgação dos resultados, em Portugal, a equipe de avaliação externa trata as informações e dados recolhidos de modo a atribuir uma classificação a cada uma das dimensões estratégicas avaliadas, sinalizando os pontos fortes e

frágeis da organização escolar visitada. A sinalização dos pontos forte e frágeis da escola, já permite a mesma ter ciência do que necessita melhorar, permitindo assim uma melhor avaliação no ano seguinte. O país expõe ainda como ponto positivo na divulgação dos resultados a elaboração de relatórios com linguagem específica para o acesso da população a estes resultados.

Tratando dos pontos frágeis a serem considerados na avaliação externa portuguesa, estes estão atrelados às muitas mudanças quanto ao programa na forma de avaliar, quando mudam de prova, séries a serem avaliadas e órgãos responsáveis, como pudemos considerar no capítulo 3. O que foi considerado por Fernandes (2007, pg. 596) uma possível não credibilidade, devido à vulnerabilidade que o programa poderia apresentar diante das alterações constantes. O mesmo autor considera ainda que apesar das intensificações em melhoria da metodologia da avaliação, não tem sido feito um estudo necessário para uma evolução no sistema português de educação. Cita ainda o não interesse de pesquisadores de Mestrado e/ou Doutorado nesta área de conhecimento.

Ainda apresentado como ponto frágil na AEE a ausência de credibilidade no sistema educativo português, a população portuguesa não tem demonstrado dar importância à avaliação realizada, devido ao atraso no recebimento dos relatórios, que já chegaram a levar acerca de um ano para serem disponibilizados à sociedade.

No SAEB, um ponto considerado negativo a ser levado em conta, é a divulgação dos resultados, que tem sido criticada pela dificuldade de compreensão da sociedade, tendo em vista o não acesso à linguagem e técnicas utilizadas, bem como a exposição por meio digitais. (HORTA 2007, pg. 10). Nesse viés Portugal tem como ponto positivo, a confecção de um relatório nacional de linguagem simples e de acesso a sociedade, apesar do atraso citado acima.

Em contrapartida, no Brasil, ainda sobre a divulgação dos resultados, a utilização da Teoria da Resposta ao Item, tem permitido a disponibilização dos dados posteriormente com a possibilidade de comparação entre os resultados das avaliações, não só entre elas no decorrer dos anos, mas também com outros países (BRASIL, 2011).

No Brasil, um ponto negativo a ser considerado, é direcionado às diversidades socioeconômicas e regionais, que podem influenciar nos resultados

das avaliações, entretanto estas diversidades não são consideradas na aplicação dos instrumentos de avaliação da educação básica.

Em sua maioria, alguns procedimentos metodológicos da avaliação externa da educação básica utilizada em Portugal, não se encaixariam na realidade brasileira, tendo em vista a necessidade de atividades como a auto avaliação, preenchimento de relatórios e visita da equipe avaliadora, levando em conta a quantidade extremamente maior de escolas no país, bem como a dimensão territorial. Por outro lado, a metodologia do SAEB, apresenta pontos consideráveis a serem utilizados na avaliação portuguesa, como a utilização da Teoria de Resposta ao Item, que permitiria à população o acesso aos resultados antes da elaboração do relatório final.

Contudo espera-se que as características positivas de cada avaliação externa possam servir como exemplo para a evolução de ambos os sistemas e programas de avaliação da educação básica no Brasil e em Portugal.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho investigou e analisou os Sistemas de Avaliação Nacional da Educação Básica do Brasil e de Portugal, identificando e comparando a os pontos fortes e frágeis dos referidos sistemas, alcançando assim os seus objetivos propostos.

Na comparação das implementações de cada sistema, é possível concluir que o Brasil se mostrou à frente, tratando da experiência, discussões e estudos sobre avaliação educacional, o que permitiu um maior reconhecimento dado à temática, facilitando assim implementação de um sistema da avaliação em Larga Escala. Quanto aos objetivos ao longo da evolução de suas avaliações, os países demonstraram certa afinidade, ambos intencionando apurar as informações sobre os processos de aprendizagem dos alunos em diferentes níveis de ensino no sistema educacional para identificar os elementos associados ao desempenho escolar. No resultado da comparação entre as características e procedimentos metodológicos, as avaliações nos países mostraram diferenças, onde Portugal além de utilizar provas/questionários, conta ainda com relatórios, entrevistas e visita de avaliadores na escola, enquanto o Brasil conta com as provas e questionários.

Na comparação dos aspectos legais, da organização política e institucional, ambos os países tem órgãos dos seus respectivos Ministério da Educação como responsáveis diretos da avaliação em Larga Escala, com a divulgação dos resultados feita por meio digital e relatórios, disponíveis na 'internet'. Diferenciando apenas a forma como cada país expõe estes resultados, onde Portugal produz em relatório nacional elaborado em linguagem simples e de acesso à sociedade, enquanto no Brasil a disponibilização relatórios técnicos.

Na exposição dos Pontos fortes e frágeis a AEE apresentou, muitas possibilidades positivas a serem consideradas na realização da avaliação em Larga Escala em Portugal, no entanto estes pontos positivos vem ainda acompanhados de pontos frágeis, devido as muitas etapas de realização de coleta de dados da avaliação. Em contra partida o SAEB, apresentou menos pontos positivos, resultado este que está relacionado ainda a uma metodologia de

aplicação de provas que permite que o sistema apresente um processo metodológico mais objetivo.

Com todo este trajeto podemos concluir que ambos os países possuem pontos a serem considerados positivos e mantidos no funcionamento das respectivas avaliações em larga escala, entretanto o Brasil se mostra à frente que se trata da avaliação em larga escala, pois já existe um sistema integrado, enquanto Portugal, apesar da evolução em suas avaliações, ainda passa por diversas fases de atualização em sua avaliação. No entanto apesar do menor interesse em pesquisas em avaliação, o Ministério da Educação incentiva esta aderência incluindo disciplinas e Mestrados específicos para que o programa não deixe de evoluir.

Entretanto no que tange a realização, no Brasil, de estratégias similares às realizadas em Portugal para a avaliação em larga escala, em sua maioria, não se encaixariam, levando em conta a diferença de dimensão dos países, bem como de questões políticas e sociais e econômicas. Por outro lado, a metodologia do SAEB, apresenta pontos consideráveis a serem utilizados na avaliação portuguesa, devido a prática de aplicações desta avaliação.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com o debate e o desenvolvimento de outros estudos comparativos de sistemas de avaliação educacional. De modo a incentivar as reflexões acerca dos pontos que podem ser considerados negativos ou positivos entre os países, de forma que, os mesmos possam ajudar um ao outro nestas reflexões.

Espera-se ainda que a discussões, como a realizada neste trabalho contribuam para que os pontos positivos possam ser considerados em ambas avaliações externas, servindo ainda como exemplo para a evolução de ambos os sistema bem como os pontos frágeis possam ser regularizados no decorrer da evolução de cada avaliação realizada na educação básica do Brasil e de Portugal.

REFERÊNCIAS

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ABRECHT, R. **A avaliação formativa**. Trad. José Carlos Tunas Eufrásio. Rio Tinto: Edições ASA, 1994.

AFONSO A. J. **Gestão, autonomia e accountability na escola pública portuguesa**: breve diacronia. RBPAAE – v.26, n.1, p. 13-30, jan./abr. 2010.

AFONSO N. **Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola**. Meta: Avaliação v. 1, n. 2, p.150-169, mai./ago. Rio de Janeiro, 2009.

ANDRADE, D. F. de, TAVARES H. R., VALLE, R. da C. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. SINAPE. São Paulo 2000.

BECKER F. R. **Avaliação educacional em larga escala**: a experiência brasileira. **Revista Ibero-americana de Educação**. Nº 53/1 2010.

BODGAN, R. C. & BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e ao Métodos. Porto: Porto Editora 1994.

BRASIL. MEC/INEP, **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília. 2011. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar**: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda. 2005. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CASTRO, M. H. G. de. **A Educação para o século XXI**: o desafio da qualidade e da equidade. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil**: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>; <www.scielo.br>.

COSTA, M. R. S. da, **A trajetória histórica da avaliação**: do dia a dia à sistematização educacional. 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT15/GT3.PDF>

DE LANDSHEERE, G. **Avaliação contínua e exames: Noções de docimologia.** Coimbra. Almedina. 1976.

DEMO, P. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Cortez: autores associados, 1987 (Coleção polêmica do nosso tempo,V: 25).

DUFFY, B. *in* BELL, J. **Como realizar um Projeto de Investigação.** Lisboa: Gradiva: 1997. pp. 90-98.

FRANCO, C. **O saeb - sistema de avaliação da educação básica: potencialidades, problemas e desafios.** *Revista Brasileira de Educação*, maio-ago, n. 17, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, pp. 127-133, 2001.

FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios.** Texto Editora Lisboa, 2004.

FERNANDES, D. **A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português.** *Educação e Pesquisa*, v.33, n.3, p. 581-600, set./dez. São Paulo, 2007.

FERNANDES, D. **Para uma teoria da avaliação formativa.** Universidade de Lisboa, Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50

FONTANIVE, N.S., KLEIN R. **AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:** uma proposta inovadora. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 15, n.66, abr./jun. 1995

FREITAS, C. M. V. **Contributo para a história da avaliação educacional em Portugal: Os anos 70.** *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho-Braga- Portugal. 2001.

GATTI, B. A. **Avaliação educacional no Brasil: Pontuando um história de ações.** *Eccos Revista científica.* São Paulo. 2002.

GATTI, B. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil.** *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 09, pp. 7-18. (2009). Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

HORTA NETO, J. L. H. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: DAS PRIMEIRAS MEDIÇÕES EM EDUCAÇÃO ATÉ O SAEB DE 2005.** *Revista Iberoamericana de Educación.* 2007.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem... Mais uma vez.** *Revista ABC EDUCATIO* nº 46, junho de 2005.

MARCONDES, M. A. S. **Avaliação educacional em Portugal e no Brasil:** políticas e práticas no ensino secundário e médio – contributo para uma análise sociológica comparada. Braga, Portugal, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

MARCONDES, M. A. S. **Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações.** Eccos, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 139-163, jun. 2005.

MUÑOZ, S.I.S., TAKAYANAGUI, A.M.M., SANTOS, C.B., SANCHEZ-SWEATMAN, O. **Revisão sistemática de literatura e metanálise:** noções básicas sobre seu desenho, interpretação e aplicação na área da saúde. São Paulo. 1999.

NÓVOA, A. Prefácio. In: BARROSO, João. **Os liceus:** organização pedagógica e administração (1836-1960). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, v. 1, 1995.

OLIVEIRA, D. A. **Política educacional e regulação no Contexto latino-americano:** Argentina, Brasil e Chile Linhas Críticas, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009

PORTUGAL. **Currículo nacional do ensino básico-** Competências Essenciais. Ministério da educação. 2009.

PORTUGAL. **Inspecção-geral da educação avaliação integrada das escolas:** relatório nacional ano letivo 2000-2001. Editora Maia, 2002.

PORTUGAL. **Ministério da educação.** Gabinete de Avaliação Educacional. Portugal 2011. Disponível em: <http://www.gave.min-edu.pt/>

RISTOFF, D. I. **Algumas definições de avaliação.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 2003.

SANTOS, R. L. L. **Sistema nacional de avaliação da educação básica:** situando olhares e construindo perspectivas. 2007.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória.** 2ed. São Paulo: Cortez: autores associados, 1991.

SCHUMACHER, M. da G. S. B., ZOTTI, S. A. **Levantamento e catalogação de fontes primárias e secundárias da história da educação no município de concórdia.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.27, p.243 –255, set. 2007
243

SILVA, J. R. S., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - Julho de 2009

TENÓRIO, R. M. A avaliação como pesquisa, gestão e ação social. In **INDICADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Avaliação para uma gestão sustentável**. EDUFBA. Salvador, 2010.

APÊNDICE

Ficha de Leitura

Referência:	Anotações:
Conceitos-chave:	Idéias centrais documento:
Observações:	