



RECIBIDO EL 23 DE JUNIO DE 2018 - ACEPTADO EL 24 DE AGOSTO DE 2018

APROXIMACIÓN REFLEXIVA SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

REFLECTIVE APPROACH ON THE EVALUATION OF EDUCATIONAL QUALITY

APROXIMAÇÃO REFLEXIVA SOBRE A AVALIAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

REVISTA BOLETIN REDIPE 7(10): 59-79 - OCTUBRE 2018 - ISSN 2266-1536

Ernesto Fajardo Pascagaza¹

Sthefano Venga Pereira²

RESUMO

Com o presente texto pretende-se realizar um exercício reflexivo sobre avaliação da qualidade educativa tendo como referentes de estudo seus aparatos epistêmicos, os processos sobre sua

¹ Doutor em Educação, Doutorando em Filosofia, Maestro em Filosofia, Maestro em Educação, Maestro em Teologia, Graduado em Teologia, Graduado em Filosofia, Especialista em Teologia e Educação, Formação Sacerdotal, Docente do Departamento de Humanidades e Formação Integral da USTA, Docente da Universidade Militar Nueva Granada, Integrante do Grupo de Investigación ALETHEIA - Investigador Principal Membro do Observatório da Diversidade Religiosa e Cultural na América Latina e Caribe (ODREC), E-mail: ernestofajardo@usantotomas.edu.co

² Mestrando em Educação na Universidade Militar Nueva Granada, Graduado em Administração de Empresas na Universidade Federal de Uberlândia, Especialista em Logística e Economia pela NHTV Breda University of Applied Sciences, Docente do Colégio Douglas Brown de Zipaquirá, E-mail: sp.venga@gmail.com

origem, evolução, potencialidade e avaliação, assim como o papel que possuem os agentes educativos, as linguagens educativas, os cenários e os ambientes educativos ao analisar a confiabilidade das provas padronizadas e sua aplicação que organismos internacionais utilizam para medir e avaliar a qualidade educativa, a análise sobre a complexidade do conceito e avaliação de sistemas educativos. Neste sentido, aprofunda-se sobre a descrição e mensuração dos efeitos da avaliação por competências a partir das diretrizes das atuais políticas e reformas educativas.

PALAVRAS-CHAVE

Avaliação, qualidade educativa, competências, provas.



RESUMEN

Con el presente texto se pretende realizar un ejercicio reflexivo en torno a la evaluación de la calidad educativa teniendo como referentes de estudio sus aparatos epistémicos, los procesos sobre su origen, evolución, potencialidad y evaluación, así como el papel que cumplen los agentes educativos, los lenguajes educativos, los escenarios y los ambientes educativos en el análisis sobre la confiabilidad de las pruebas estandarizadas y su aplicación que organismos internacionales utilizan para medir y evaluar la calidad educativa, el análisis sobre la complejidad de la medición y la evaluación de sistemas educativos. En este sentido, se profundiza sobre la descripción y valoración de los efectos de la evaluación por competencias a partir de las directrices de las actuales políticas y reformas educativas.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, calidad educativa, competencias, pruebas.

SUMMARY

The aim of the present text is to carry out a reflective exercise on the evaluation of educational quality, with its epistemic apparatuses, the processes on its origin, evolution, potential and evaluation, as well as the role played by educational agents, as reference points of study. educational languages, scenarios and educational environments in the analysis of the reliability of standardized tests and their application that international organizations use to measure and evaluate educational quality, the analysis of the complexity of measurement and the evaluation of educational systems. In this sense, the description and assessment of the effects of the evaluation by competencies is deepened, based on the guidelines of the current educational policies and reforms.

KEYWORDS

Evaluation, educational quality, competences, tests.

INTRODUÇÃO

Realizar um exercício reflexivo sobre a avaliação da qualidade educativa implica assumir os conceitos e os elementos argumentativos para defini-lo desde o difuso no meio das discordâncias subjetivas das suas construções epistêmicas. Nesta ordem, é fundamental fazer uma aproximação à origem e evolução do que se compreende como avaliação da qualidade educativa, assim como analisar estes conceitos a partir dos riscos que se criam e que acarretam desde os sistemas, das limitações, das finalidades e contribuições da qualidade e da avaliação educativa. Com o anterior, é claro conceber as potencialidades e implicações da avaliação da qualidade educativa todas as vezes que se relacionam com a realidade educativa para fazer com que os processos e os resultados avaliativos de qualidade sejam mais claros desde a análise sobre a confiabilidade das provas que os organismos internacionais aplicam para medir e avaliar a qualidade educativa. Para Egido (2005, p. 15), existe uma relação clara entre qualidade e avaliação, tanto que são “conceitos estritamente relacionados, ao ponto que não se pode entender uma sem a outra”.

Toda a comunidade educativa está envolvida na qualidade educativa, porém, os agentes diretos neste cenário são os docentes porque neles está a principal responsabilidade de aplicar as provas para avaliar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. A linguagem professoral está permeada por exigências que implicam ser eficiente e o principal indicador de sua evidência se caracteriza



pelos resultados obtidos por parte dos estudantes a partir de provas padronizadas. Esta realidade mede, também, de maneira equivocada, a eficiências dos docentes e das instituições educativas quando os estudantes obtêm altas pontuações.

Quando se faz referência a uma prova padronizada alude-se a qualquer tipo de exame que se aplica e avalia atendendo a um procedimento padrão predeterminado. Estas provas podem medir aptidões, quando preveem um bom desempenho dos estudantes em um evento próximo, ou a medida de objetivos. As provas têm que ser consideradas desde a sua natureza e ingerência dado que envolvem os diversos sujeitos educativos na sua implementação e viabilidade no contexto da instituição escolar.

É importante, por tanto, analisar a complexidade da avaliação dos sistemas educativos abordando as provas padronizadas em grade escala nos sistemas educativos para dar lugar à produção de informação comparável com respeito aos estudantes em diferentes contextos geográficos, considerando as avaliações de aprendizagem e os objetivos educativos. Neste sentido, é necessário revisar as diferentes alternativas sobre propósitos e usos dos sistemas de avaliação, suas incidências, suas orientações e estratégias no momento de planejar orçamentos para a sua implementação, de acordo com filosofias e políticas claras direcionadas para a solução de problemas, o acompanhamento dos docentes e a qualidade das propostas.

Um fator fundamental para a avaliação da qualidade educativa é o efeito da avaliação de competências a partir das diretrizes das atuais políticas educativas. São várias as alternativas dos

sistemas de avaliação e a função que cumprem os rankings dos centros avaliativos, o mapa avaliativo, assim como as consequências na aplicação da avaliação por competências.

A avaliação por competências é o eixo central das políticas e reformas educativas, assim como da OCDE, com caráter institucional globalizador, motivadas por mercados educativos, pela produção pública, pela prestação de contas e pelas emergentes agendas reformistas que destacam os resultados do sistema e a igualdade do objetivo estudantil (BAYE, 2006). A eficiência depende do produto avaliativo final financiado, que pode trazer efeitos não desejados (RAVITH, 2010).

Os resultados da avaliação não podem ser considerados por si mesmos de maneira acrítica, pois existem cenários nos quais não podem ser aplicados devido à sua eficiência ou igualdade. Apesar disso, o êxito é mediatizado por programas internacionais sobre competências, como PISA y OCDE. Assim, trata-se então de descrever e medir a natureza da avaliação por competências desde os cenários reais y práticos, considerando as políticas educativas, seus mapas de ação e efeitos nos sistemas educativos.

COMPREENSÃO CONCEITUAL DESDE A ORIGEM, EVOLUÇÃO, RISCOS, POTENCIALIDADE E IMPLICAÇÕES DA QUALIDADE EDUCATIVA

São diferentes as perspectivas e variações do conceito de qualidade, dadas as preconcepções que possuem os coletivos sociais, assim como os indivíduos em particular e seus entornos educativos. O certo é que tanto a qualidade como a educação são conceitos que se vinculam de maneira recíproca. Neste sentido, não é congruente referir-se à educação sem ter que fazer referência à qualidade. Por tanto, para González (2004, p.17), “tachar uma coisa como algo que tem qualidade exige realizar uma



medida, compará-la com um referente ideal e elaborar um julgamento sobre a adequação do objeto ou sujeito avaliado ao referente utilizado”. Por tanto, segundo González (2004),

é pouco congruente falar de qualidade sem falar de educação, posto que tachar uma coisa como algo que tem qualidade exige realizar uma medida, compará-la com um referente ideal e elaborar um julgamento sobre a adequação do objeto ou sujeito avaliado ao referente utilizado (p. 132).

Ao assumir o conceito ‘qualidade’ é necessário refletir sobre os procedimentos que se devem considerar para comprovar se o que se prega a respeito de qualidade realmente existe. Não se trata somente de apreciações de caráter subjetivo segundo o parecer de cada pessoa, mas de perceber que a qualidade satisfaz as expectativas de quem adquire ou consome um produto ou serviço (CANO, 1998). Neste sentido, a qualidade não somente deve ser compreendida com um direcionamento ao que é produzido, mas também ao que é percebido (LÓPEZ, 1994). Aí está a relatividade do conceito, já que é determinado por múltiplas variáveis, tanto temporais como espaciais, assim como por sua correspondência com os valores e as ações dos indivíduos.

A emergência desse conceito é cada vez mais recorrente, afetando o mundo da educação como movimento avaliativo de qualidade (RÍOS, 2001). É desde o contexto histórico empresarial que se fala e se tem esta preocupação iminente pelo controle de qualidade, que se fará simbólica em diferentes cenários, como é o caso da educação. Nasce, inicialmente, como controle de qualidade dos produtos para dar lugar a técnicas preventivas referentes aos processos e ao controle frente aos erros que podem ser gerados. Nesta ordem, desenvolve-se o controle da qualidade total desde o aspecto organizacional, incluindo atividades e técnicas compreendidas como sistemas de melhoria

contínua (CANO, 1998). É claro, então, que desde esta perspectiva a qualidade se envolve no processo de maneira indefinida, buscando mais qualidade. Para Cano (1998),

o conceito de qualidade é, antes de qualquer coisa, subjetivo, já que cada consumidor ou usuário tem uma ideia distinta do que se entende por ele. Entretanto, todos concordam que falamos de qualidade quando temos atendidas todas as nossas expectativas, tanto quando se trata de um produto como de um serviço (p. 60).

Com respeito à educação, o conceito de qualidade faz-se presente de maneira aplicativa desde a década de sessenta, quando se dá um impulso nas investigações sobre crescimento e formação econômica, tendo como referentes os custos e benefícios da educação, assim como os processos de planejamento e avaliação. Quando os países desenvolvidos conseguiram alcançar seus objetivos quantificáveis de acesso e permanência de toda a população aos serviços escolares, pode-se afirmar que se incursiona em temas de qualidade educativa. A partir deste momento, o Estado assume a tarefa de preocupar-se com a eficiência no uso dos recursos oferecidos à educação, assim como a preocupação iminente pela melhoria da obtenção de resultados.

O movimento sobre as escolas eficientes deu lugar às investigações que trataram o tema da qualidade. Coleman et al. (1966), ao falar de qualidade, também menciona a igualdade de oportunidades no acesso à educação. Este estudo não se preocupa com a escola, porque mesmo quando se investe e se aplicam recursos, o que marca a geração de resultados e o bom rendimento escolar são os ambientes familiares dos estudantes.



Por outro lado, alguns investigadores consideram importante o papel eficiente que possui a escola, deixando de ser uma caixa-preta, evoluindo a modelos parametrizados por processos e produtos, e dando lugar aos contextos, entradas, processos e produtos. Hoje, trabalha-se com indicadores de alto nível de generalidade, como sistemas que incorporam marcos teórico, permitindo analisar as relações entre variáveis em diferentes níveis de concreção (MUÑOZ-REPISO et al., 1995). Estes estudos dão a entender que os processos que se levam a cabo no interior da escola são os que marcam a pauta no momento de referir-se à eficiência, permitindo entender que a escola é o “centro da questão” (MUÑOZ-REPISO, 1995). Assim, nos resta dizer que a economia da educação foi um importante elemento fundador da qualidade educativa.

Do mesmo modo, para Ramón (2015), a qualidade implica equidade no plano educativo para não gerar desigualdade, que se manifesta profundamente na pobreza (BLANCO; CUSSATO, s. d.). A desigualdade educativa é evidente “no lugar de residência, no gênero, no idioma, na identidade étnica o nas deficiências, cuja interação agrava a situação e as possibilidades reais dos mais vulneráveis” (Ramón, 2015, p. 429), dos que possuem menos privilégios na cobertura e qualidade da aprendizagem, quem vive em zonas rurais, em regiões mais isoladas e as minorias étnicas (DUARTE; BOS; MORENO, 2012). Por tanto, esta realidade se expressa como exclusão ou recepção de menor qualidade nos processos educativos e, por isso, nos resultados deficientes de aprendizagem (BLANCO; CUSSATO, s. d.), dadas as diferenças econômicas e sociais (DELGADO, 2014). É neste cenário que as políticas educativas devem orientar-se à educação como um

direito social e de qualidade (MUNÉVAR, 2017). Assim, para Casella (2015), as políticas educativas públicas têm que buscar a igualdade para a população mais vulnerável, principalmente para as crianças dos primeiros e últimos níveis de escolaridade (DUARTE et al., 2012), para a população rural desalojada e atingida por conflitos de violência (DELGADO, 2014), com qualidade na educação, e não quantidade, com o objetivo de reduzir a pobreza (BARRERA-OSORIO et al. 2012). Por tanto, para Blanco y Cusato (s. d.), “o acesso a uma educação de qualidade e o alcance dos resultados da aprendizagem depende do país em que cresce um menino ou uma menina, do lugar geográfico em que viva e do nível socioeconômico e cultural do qual se origine” (p. 15).

Quanto ao planejamento e à avaliação, estes podem ser considerados pontos de referência para a racionalização econômica porque permitem a organização eficiente dos coletivos sociais pertencentes ao sistema educativo. Surge a preocupação com a rentabilidade dos processos educativos para alguns setores pós-industriais quando revisam se são proporcionais os custos que gera a educação frente aos produtos obtidos. Isso já vinha sendo praticado nos Estados Unidos. Segundo o que afirma Tiana (1996),

a demanda de respostas objetivas e confiáveis às questões suscitadas sobre o sistema educativo dos Estados Unidos favoreceu a canalização de notáveis recursos econômicos às atividades de avaliação, produzindo como consequência um grande impacto sobre o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. A avaliação educativa experimental, assim, um apreciável desenvolvimento a partir do final da década de sessenta, cuja influencia se faria sentir progressivamente



em outros países (p. 38).

Como se evidencia nos anos oitenta e início dos anos noventa, promoveram-se e realizaram-se investigações e associações de caráter internacionais sobre qualidade e indicadores de avaliação educativa (TIANA, 1996). Este interesse surge porque há uma grande demanda social com respeito aos sistemas de controle e administração dos centros educativos, assim como sua descentralização e autonomia. Outro interesse que se evidenciou é a crescente demanda de informação sobre os resultados e a imperante necessidade de determinar mecanismos que favoreçam a prestação de contas, que no caso da educação, é considerada um serviço público do qual deve-se prestar contas do seu funcionamento aos cidadãos.

Em uma democracia, os cidadãos, os pais e os responsáveis públicos possuem o direito de saber em que medida as escolas públicas estão cumprindo suas responsabilidades para com os alunos e a comunidade social. São necessárias informações confiáveis para que, por parte dos professores, administração e cidadãos, adotem-se decisões informadas (PÉREZ; GÓMEZ; SACRISTÁN, 1994, p. 13).

A qualidade entra em crise à medida que o Estado, como administrador, também esteja em crise. Faz-se uma transição do privado ao público, com procedimentos que são considerados eficientes desde o âmbito técnico-empresarial para ser cumpridos e medidos. De acordo com Murillo e Román (2010),

a primeira medida que os governos devem tomar é definir qual deve ser o propósito dos seus sistemas de avaliação, para que serão usados os seus resultados e que o é necessário que se estabeleça um adequado equilíbrio entre a implementação

das provas nacionais e a participação em provas internacionais (p. 97-120).

Fundamentalmente, existem dois esboços sobre os riscos da qualidade educativa e da avaliação. Por um lado, está o aparato crítico sobre as debilidades que se estabelecem sobre os sistemas de avaliação, que se aplicam com o objetivo de melhorar os processos educativos. Neste sentido, põe-se em dúvida o alcance que pode ter a objetividade da avaliação e do avaliador com respeito aos processos educativos internos, que são intangíveis. As instituições trabalham com a realidade fragmentada, impedindo a coerência das partes do todo por uma questão de qualidade dos processos. Não se conhece, então, o valor da individualização e de seus indicadores, e dá-se lugar à generalização, deixando claro que cada instituição é totalmente diferente e diversa uma das outras, e que não se pode homogeneizar e pensar em estruturas preestabelecidas de provas e sistemas avaliativos que quantificam os processos de aprendizagem. De acordo com Cano (1988), são traçados argumentos sobre a eficiência externa em quanto ao sucesso no alcance dos objetivos educativos. Porém, é difícil quantificar e medir estes resultados educativos, já que se trata de processos que superam o rendimento, e são dirigidos à aquisição de conhecimento, à geração de atitudes frente à aprendizagem, entre outros fatores.

Para Tiana (1993), a avaliação não se deve deter nos simples e imediatos resultados acadêmicos como produtos finais acabados, sem realizar uma interpretação e análise do que é essencial na relação recíproca do todo com as suas partes e das partes com o todo, fazendo uma vinculação direta com o contexto.

O segundo esboço fala sobre a



constatação dos limites técnicos dos sistemas, o sentido e a finalidade que possui a avaliação e a sua função oculta na sociedade. Busca-se a melhoria dos processos, porém é mais importante o controle de maneira direta sobre os atores que intervêm no processo educativo, a justificativa e a distribuição dos recursos. O que importa é prestar contas de resultados e produtos, compreendendo as variáveis de entrada, avaliando desde a parte de cima e excluindo as pessoas, de tal forma que se converta em um excelente mecanismo de controle social.

De acordo com Bolívar (1994), existe a expectativa de que a avaliação meça o incremento da qualidade. Porém, ela é somente um instrumento retórico cuja função é legitimar o funcionamento dos centros educativos e permitir justificar reformas e mecanismos na produção de verdades através da criação de realidades. Desde o controle político sobre o sistema educativo se incrementa a autonomia nas instituições, porque “sempre existe a possibilidade de que o poder cedido pela descentralização possa ser recuperado pela avaliação” (WEILER, 1990, p. 61).

As ciências administrativas têm colaborado significativamente com orientações sobre a avaliação a partir de enfoques e técnicas de gestão e condução, acentuando seu trabalho na recepção, tratamento e interpretação da informação para interferir rapidamente nas situações apresentadas, fazendo uso dos sistemas de informação sofisticados para a tomada de decisões (TIANA, 1996).

É evidente a necessidade de racionalização na distribuição correta dos gastos e recursos no setor educativo, dada a sua autonomia e, conseqüentemente, o fato de prestar contas de forma sistemática com respeito aos resultados obtidos, o qual implica um sacrifício social na questão da igualdade. Assim compreendida

esta realidade, a qualidade se apresenta como um processo que busca melhorar-se continuamente, a eficácia busca atingir objetivos e metas traçadas, e a eficiência busca produzir o máximo possível com o mínimo de esforço e tempo entre as entradas e os resultados esperados (TIANA, 1996). Trata-se, então, de medir a otimização de recursos e meios de forma eficiente, mesmo que não rentável (PÉREZ et al., 1999).

Em outras palavras, avaliar desde este modelo assegura que em educação se tenha conhecimento dos sistemas de informação, da sistematização do seu objeto, da aproximação à natureza dos processos e suas mudanças, da melhoria da organização, das intervenções e da melhoria dos resultados.

As implicações da avaliação podem ser vistas na prática educativa e envolvem o programa, o docente, o estudante e o currículo para emitir opiniões assertivas sobre o processo educativo e os seus resultados.

É por isso que para cada agente educativo existem referentes exigentes de acordo com critérios, modelos de avaliação, processos e produtos. Assim, pode-se afirmar que

o modelo de comportamento implícito nos critérios de avaliação, ao construir uma expressão concreta do que realmente se espera do programa, já que é o que verdadeiramente se exige, define de forma efetiva os objetivos reais e operantes da educação, independentemente do que foi formalmente estipulado e se existem ou não formulações expressas do mesmo (DE LA ORDEN, 2000, p. 385).

A avaliação estimula ou afeta a qualidade dependendo do sistema avaliativo utilizado. Deve-se apoiar em sistemas educativos válidos, superando a análise estatística dos instrumentos para chegar à valorização da



pessoa, com suas necessidades e expectativas, vinculando processos e produtos. Por tanto, “em uma sociedade democrática deve existir espaço para pessoas que possuam diferentes visões” (HARVEY; GREEN, 1993, p. 28). Trata-se, então, de estabelecer critérios e procedimentos sobre a qualidade, assumindo-a desde critérios e perspectivas diferentes no contexto educativo.

AS PROVAS PADRONIZADAS E A PONDERAÇÃO DA QUALIDADE EDUCATIVA

Quem desenha as provas a partir de objetivos tem a missão de elaborar ferramentas para deduzir a validade de conhecimentos e/ou destrezas que possuem os estudantes em áreas de saber particulares, de tal maneira que, desde a norma, se comparem os resultados com amostras nacionais, tendo como referentes os mesmos intervalos, percentis e variáveis. A informação obtida permitirá que os docentes planejem suas atividades de ensino de acordo com os padrões nacionais para alcançar melhores resultados. Do mesmo modo, pode-se afirmar que as provas padronizadas não cobrem a totalidade dos conhecimentos nem abordam a totalidades das destrezas de um domínio. Segundo Ravela (2008),

entende-se por avaliação padronizada em grande escala aquela que permite produzir informação comparável sobre os desempenhos dos estudantes pertencentes a diferentes contextos culturais e regionais e, inclusive, a diferentes países, e oferecem um panorama da situação de um país (p. 45-63).

Ao desenhar uma prova, busca-se que esta se converta em um instrumento avaliativo, para que, ao ser resolvida pelos estudantes, os itens aplicados garantam que pelo menos metade dos alunos respondam de maneira correta, com relação às provas nacionais. Esta realidade permitirá que a comunidade educativa deduza que, se

a maioria responde de maneira correta e a média se aproxima do nível nacional, então a instituição educativa é avaliada positivamente. Assim, pode-se identificar as fraquezas e fortalezas com o objetivo de criar provas que melhore o alcance dos resultados em cada área de conhecimento.

As provas ajudam a prever a melhoria dos resultados em diferentes matérias, para obter excelentes desempenhos. É importante não confiar na exatidão e precisão dos resultados, já que podem ser flutuantes e, por isso, devem ser considerados aproximações a partir das interpretações de resultados nacionais, de tal forma que as provas padronizadas não avaliam a qualidade da educação.

Para avaliar a qualidade da educação e a eficácia do ensino, as provas padronizadas não deveriam ser aplicadas para medir os resultados, porque deixam de lado aspectos qualitativos e não podem validá-los. As provas padronizadas deveriam ser usadas para interpretar comparativos, mas não como um termômetro para medir temperaturas, já que, definitivamente, não foi feita para medir o calor ou o frio.

Os que criam as provas padronizadas por objetivos têm suas origens em empresas que lucram com essas ferramentas, o que faz com que as avaliações se distanciem dos currículos, dos objetivos educacionais, das intenções dos docentes de avaliar os estudantes de forma integral, dos contextos regionais, das atividades específicas das aulas e de suas circunstâncias concretas. Busca-se medir conhecimentos e destrezas de uma determinada área utilizando um padrão avaliativo único, sem considerar os contextos particulares. Neste sentido, para Duarte (2012),



o nível socioeconômico dos mais jovens e a localização das instituições educativas apresentam uma distribuição desigual dos recursos estatais para a educação, o que se evidencia nos baixos resultados nas provas, tanto internas como externas, que medem a qualidade educativa (p. 47).

Uma coisa é o que se ensina em um determinado contexto geográfico particular, e outra são as provas padronizadas de resultados que são desenhadas com itens universais para ser aplicados em todos os lugares de forma idêntica e com descrições gerais, intuindo que consideram todos os elementos de uma área de conhecimento. O que é ensinado deve estar alinhado com o que é medido, e isso gera desajustes no momento de avaliar a aprendizagem e os saberes.

Existe uma tendência psicométrica de eliminar itens importantes das provas. As provas padronizadas fazem comparações a partir de um conjunto pequeno de itens, e isso as invalida, dado que dispersam as pontuações totais ao considerar respostas corretas se estão próximas à metade dos avaliados. Por outro lado, quando há perguntas que são resolvidas pela maioria dos estudantes, estas são excluídas para que sejam introduzidas questões de média dificuldade. Assim, é evidente que o que é ensinado se afasta do que é avaliado, do esforço de cada estudante e de conteúdos significativos explorados por docentes em seus cenários e contextos particulares.

Pontuações altas ou baixas não são provas contundentes da qualidade do ensino. É conveniente que nos perguntemos o que se ensina na escola, quais são as capacidades inatas dos estudantes e qual é a aprendizagem obtida fora dos colégios. Isto é, existem conteúdos que são facilmente parametrizados para todos os contextos, como o caso da matemática, e isso se aprende na escola. Em poucos casos, em casa, os pais se dedicam

a explicar a seus filhos temas de álgebra ou equações. Mas nem todas as crianças possuem as mesmas habilidades para a matemática e, por tanto, apresentam dificuldades no momento de resolver problemas. Por essa razão, para Gardner (1994), existem diferentes inteligências que se manifestam em capacidades verbais, projeção intrapessoal ou interpessoal, mas nunca em habilidades quantificáveis, e as provas padronizadas por objetivos não as consideram, não valorizam as habilidades e destrezas inatas dos estudantes.

Os itens que consideram destrezas intelectuais inatas dispersam as pontuações obtidas, porque a busca de variação nas pontuações e as limitações ao usar poucos itens para avaliar são priorizadas por aqueles que criam essas provas. Porém, elas não medem a eficácia educacional como aprendizagem inata. Assim, os itens que provêm da aprendizagem adquirida fora da escola são mais problemáticos, já que existe variação na aprendizagem, além de estudantes que possuem vantagens sobre outros, dados seus entornos significativos, como seus status socioeconômicos. Isso não quer dizer que os professores estão desempenhando um excelente trabalho ou que estão falhando na sua tarefa docente. Aqueles que criam as provas padronizadas vinculam esse tipo de itens para dispersar as pontuações obtidas por estudantes e poder analisar e interpretar seus conteúdos a partir da norma.

ANÁLISE SOBRE A COMPLEXIDADE DA MENSURAÇÃO E AVALIAÇÃO DE SISTEMAS EDUCATIVOS

É comum a aplicação de provas padronizadas nos sistemas educativos internacionais e regionais como as provas PISA, TIMSS, PIRLS, SERCE e SACMEQ. Algumas provas possuem ênfase na educação cidadã e democrática, outras em produtividade econômica e igualdade social, outras em desenvolvimento



integral e participação nas sociedades do conhecimento, assim como para gerar perspectivas de melhora da gestão para a otimização dos sistemas e das políticas educativas.

O docente avalia de acordo com diversos critérios que respondem à sua idoneidade profissional específica, à sua experiência, à sua apropriação segundo os contextos e proximidade com as realidades dos seus estudantes. Por tanto, as provas padronizadas permitem, de alguma maneira, visualizar os resultados obtidos pelos alunos de uma forma mais homogênea a partir da experiência educativa. Estas provas trabalham com indicadores sobre o que se deve aprender, sobre a evolução da aprendizagem e os objetivos alcançados, sobre a igualdade no acesso ao conhecimento, as práticas educativas, as condições e os contextos de aprendizagem, os recursos investidos na ação educativa, a assimilação dos materiais, a apropriação das metodologias, entre outros fatores. Tudo para melhorar a qualidade educativa a partir de decisões acertadas, de políticas pertinentes de acordo com os contextos e o impacto na realidade educativa das escolas, e os problemas advindos do processo de ensino-aprendizagem.

O sistema educativo pode apresentar eventos que causam o surgimento de desvantagens na apropriação do conhecimento, porque os que têm origens mais humildes e provêm de comunidades vulneráveis e pobres não possuem as mesmas oportunidades de ter acesso a melhores e mais altos níveis educativos e, por tanto, não possuem as mesmas capacidades acadêmicas. Cabe dizer o mesmo dos docentes que não puderam ter as mesmas garantias formativas. Não se

trata da quantidade de anos que estiveram na escola, mas da qualidade educativa que receberam.

Com a avaliação, os docentes e administrativos das escolas podem revisar se os objetivos traçados estão se concretizando, e experiências em outros colégios e análise de outros currículos podem servir de exemplo. Igualmente, a avaliação permite visualizar as dificuldades apresentadas e se o foco dado ao processo é o mais adequado. Assim, os pais de família e a comunidade em geral podem manter-se informados sobre os processos de aprendizagem e os efeitos produzidos pelo sistema educativo em questão, com o fim de exigir melhoras contínuas ao poder público e aos agentes educativos. Por tanto, um sistema de provas padronizadas pensado para a qualidade educativa abre as portas ao debate com respeito às exigências sobre os currículos para que seja definido o que devem aprender os estudantes de maneira concreta, possível e fundamental, a partir do que todos conhecem como padrões, competências fundamentais, indicadores de resultados, níveis de desempenho, metas de aprendizagem, critérios de suficiência, entre outros.

Assim, mesmo quando a avaliação educativa padronizada se apresenta como uma excelente opção, não é a única referência de avaliação relevante, porque também são importantes as avaliações que o docente realiza em sala de aula, a avaliação institucional, a avaliação direcionada a políticas educativas, entre outras. A avaliação é importante, mas não é a única referência para melhorar a educação desde políticas educativas de caráter externo e frente às responsabilidades próprias dos atores educativos. É necessário revisar a sua aplicabilidade e, se desde a sua análise,



respondem aos problemas evidenciados no entorno educativo, e não somente informam resultados aos docentes e pais.

A grande maioria dos países latino-americanos têm adotado as provas padronizadas em grande escala e com processos de melhorias quanto à divulgação transparente dos resultados e ao impacto de provas geradoras de critérios referentes ao saber e ao saber fazer. Igualmente, se evidencia que as provas são técnica e metodologicamente melhor elaboradas em relação ao desenho, processamento, investigação e divulgação dos dados com padrões internacionais. Porém, assim como existem melhorias, também existem debilidades que desvirtuam a eficácia das provas. Tais situações são percebidas, especialmente, quando as políticas não são claras e implementam avaliações sem possuir propósitos claramente definidos, e quando não há consenso sobre o que deve ser avaliado e ensinado de acordo com os currículos de cada nível escolar. Assim, não são claras as políticas investigativas com respeito aos instrumentos complementários aplicados nas avaliações, o que é uma grande responsabilidade do Ministério da Educação. Isto é percebido na enorme brecha existente entre a avaliação, a ingerência contextualizada sobre a resolução de problemas, a articulação das unidades avaliativas, a intervenção dos docentes e a incorporação real da cultura, dos contextos e dos problemas regionais escolares. O objetivo de uma boa avaliação é que esta seja conhecida, divulgada e utilizada apropriadamente para a melhora e qualidade da aprendizagem.

As políticas educativas devem ser claras sobre a implementação de reformas educativas, sobre o propósito e uso dos resultados, sobre o desenho das provas, exigências técnicas e de custos para obter informação de qualidade, para melhorar os processos de ensino-aprendizagem quanto à absorção de conhecimentos e desempenhos.

É necessário estabelecer uma ligação entre a implementação de provas nacionais e internacionais, de tal forma que seja vinculado ao contexto nacional e à sociedade, e com o currículo internacional.

A certificação é feita com avaliações nacionais de alta qualidade técnica, não importando os diferentes contextos geográficos e, assim, ainda que as realidades sejam muito diversas, pode-se obter distintos conhecimentos. As provas padronizadas devem responder aos contextos regionais e devem ser complementadas com avaliações que aplicam os docentes, ainda com a grande heterogeneidade dos critérios avaliativos, estabelecendo períodos de transição que levem à padronização única e universal. Assim, as avaliações de caráter diagnóstico e formativo são válidas porque apresentam vantagens nos custos, no desenho e nos altos padrões. Algumas avaliações devem ser planejadas de acordo com um caráter matricial para responder aos bloqueios de perguntas, permitindo determinar a necessidade de estabelecer um sistema de consequências a partir de uma prova formativa aplicada de maneira autônoma por parte dos docentes, reconhecendo as individualidades. Porém, podem perder importância por não considerar pertinente a análise e a compreensão de resultados segundo o julgamento da comunidade, suas implicações didáticas, a identificação dos itens coerentes para o impacto na aprendizagem e suas referências de aprendizagem prévias e posteriores. Estes processos avaliativos devem ser conhecidos tanto por docentes como pelas famílias dos estudantes.

As provas diagnósticas são amostrais ou censitárias, e categorizadas globalmente de acordo com o sistema no qual estão inseridas, sendo desenhadas cuidadosamente para obter informações representativas. Seu valor depende da retroalimentação realizada a partir dos



resultados, com o fim de gerar maior participação e compromisso local que possa ser exportado a outras escolas.

Os incentivos vêm sendo compreendidos no cenário econômico a partir do mercado competitivo entre escolas, gerando rankings dos melhores resultados, responsabilidades frente a eles, tomada de decisões dos pais de família no momento de matricular seus filhos, considerando esses resultados como um critério para avaliar os docentes. Contudo, o Estado projeta suas responsabilidades no interior da escola e as evidencia criando as condições para que o processo ensino-aprendizagem seja efetivo e apoiando a qualificação dos docentes.

Não se trata de divulgar resultados para culpar alguns dos agentes do processo educativo, trata-se de um trabalho em equipe onde todos compartilham suas responsabilidades. Por tanto, estes resultados são dados à medida que se consegue investir proporcionalmente em várias frentes, de tal forma que se possa aumentar cada vez mais o nível de exigência. Igualmente, destaca-se a importância de que todos os agentes do processo educativo estejam comprometidos, dependendo também dos estudantes e seu grau de motivação, esforço pessoal, sentido de identidade e compromisso cidadão. Assim, a qualidade não depende de resultados numéricos, ainda que as provas padronizadas ajudem a desenvolver a cultura da avaliação, que não deve ser diferenciadora segundo os resultados obtidos e as características dos grupos. Essas leituras permitem revisar as incidências mais sobressalentes da avaliação padronizada nos grupos mais vulneráveis e conseqüentemente, nos estudantes.

As provas padronizadas contribuem com

informações significativas sobre os níveis de desempenho alcançado pelos estudantes. Entretanto, estes desempenhos não devem ser relacionados somente com dados numéricos para categorizar as escolas, já que nelas existem outros fatores que influenciam a qualidade, como as relações afetivas respeitadas, a formação cidadã, a convivência de valores, entre outros. O sistema permite comparar para medir os resultados alcançados pelos estudantes em comparação com outras escolas de acordo com seus níveis sociais. Dá-se prioridade à mensuração mais que à avaliação e se mercantiliza a qualidade educativa. Porém, as mensurações dão lugar às políticas educativas porque são baseadas em fatos reais, e não em suposições (BIESTA, 2014). Assim, as mensurações são informações que ajudam a contrastar e a confirmar os resultados, além de propor novas rotas por onde seguir (CASANOVA, 2012).

Para constatar o progresso da aprendizagem adquirida desde o início até o final do processo educativo, é necessário medir todo o processo e não somente o resultado final, com a aplicação de uma avaliação diagnóstica e uma prova final. Nos objetivos educativos estão implícitas diversas variáveis contextualizadas e os resultados estatísticos entram nas margens de erro, onde se pode classificar as escolas que ocupam os primeiros lugares e outras os últimos lugares. Porém, a diferença porcentual é pequena, o que não faz com que uma escola seja superior à outra.

Antes de tomar uma decisão avaliativa, é necessário analisar o itinerário sobre as características do sistema a partir da formulação de perguntas pertinentes, como: para que serve avaliar? Quem usará os resultados das avaliações e com quais propósitos? Quais resultados são esperados diferentes dos que



já conhecemos? Quais serão as unidades de análise para o reporte de resultados? Estudantes, indivíduos, grupo de classe/maestros, escolas, tipos de escolas, entidades subnacionais, sistema educativo? O que é mais apropriado avaliar ao final de determinados níveis ou ciclos: a aprendizagem ou o resultado educativo? Quais tipos de consequências terão os resultados e para quem? É necessário trabalhar de forma censitária ou são suficientes as avaliações com base em amostras? Quais níveis e quais matérias são importantes avaliar? De quanto em quanto é necessário e adequado realizar avaliações?

Para revisar a pertinência das perguntas e de suas respostas é necessário elaborar um plano em que se considere o orçamento econômico que será investido na coleta, difusão e uso da informação, assim como os recursos humanos disponíveis para a sua implementação. Não se trata de introduzir mais avaliações além daquilo que foi ensinado. Os dados obtidos em uma avaliação abrem novas leituras interpretativas sobre o valor dos fins e usos dessas provas, e a sua aplicação para novas realidades, porque, caso contrário, perde-se tempo aplicando provas que perdem sentido muito pouco tempo depois de sua implementação.

As políticas de avaliação definem os padrões de qualidade técnica segundo marcos conceituais sobre os conhecimentos e desempenhos, de acordo com graus de complexidade, com os contextos dos estudantes e com suas propriedades psicométricas. Na medida do possível, é importante ampliar o uso de perguntas e respostas construídas para melhorar os eixos de articulação e os propósitos da avaliação externa e da cultura docente e escolar. Para isso, é necessário: desenhar amostras apropriadas aos propósitos da avaliação; definir as formas como se identificarão as avaliações; tomar precauções estatísticas sobre a continuidade dos conhecimentos e competências avaliadas

e a estabilidade da longitude e da estrutura da prova; construir dados longitudinais para apreciar a evolução no tempo das aprendizagens de um mesmo conjunto de estudantes; e estabelecer mecanismos de controle no cumprimento das condições padronizadas que devem reinar durante a aplicação das provas, como a qualidade da capacitação dos aplicadores, os controles da qualidade na aplicação, a motivação para fazer as provas, a logística de distribuição, e o retorno dos materiais.

É importante trabalhar de forma conjunta os resultados das provas com uma visão qualitativa, para aprofundar os processos de educação escolar, e a transparência e acessibilidade no acesso da informação.

As Unidades de Avaliação são fundamentais para analisar as políticas de avaliação dos objetivos educativos. Estas políticas permitirão uma análise profunda sobre a discussão, a definição e a difusão pública dos propósitos, usos, consequências, planos de avaliação, e as equipes técnicas para elaborar as provas do sistema educativo.

As Unidades de Avaliação necessitam ter independência, continuidade e transparência para reportar os resultados do seu trabalho sem desvincular-se da política educativa, porque deve responder a um projeto político educativo com uma relação próxima à formação docente, ao desenvolvimento do currículo, ao planejamento e à formulação de projetos, à avaliação de programas e à investigação. Neste sentido, as Unidades de Avaliação produzem informação e diálogo com as análises das políticas educativas, a análise didática e os processos de comunicação, tornando compreensíveis os reportes de resultados a todos os auditórios possíveis.



A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICAS AVALIATIVAS

O argumento inicial é considerar a avaliação como um único instrumento com diversas necessidades, alternativas e finalidades, de acordo com a política educativa. A avaliação é um instrumento de informação que favorece a tomada de decisões, como o caso dos planos de quase-mercados educativos que escolhem as famílias (GLENNESTER, 1991). Igualmente, existe a avaliação dirigida à prestação autônoma de contas dos centros públicos, mas não à difusão de resultados, para que se evite compará-los e, a partir deles, tomem-se decisões de estar em instituições que tenham excelentes indicadores, dependendo dos recursos que tenham as famílias, o que pode levar à segregação.

Para isso, criam-se modelos de rankings de resultados brutos como pontuação média dependendo da composição sociocultural e de valor agregado contextual que, segundo Ray (2009), controlam os resultados de acordo com o tipo de estudante e o centro educativo, mesmo em momentos anteriores, como evolução. É claro que para algumas famílias importam mais os rankings de pontuação bruta de seus filhos que as vivências altruístas de interação com seus companheiros.

Com respeito à avaliação que busca informações dentro dos centros no contexto das suas atividades autônomas, esta se dá à medida que se trata de melhorar os processos. Para isso, segundo a LOE (art. 144.2), são válidas as avaliações de sistema diagnósticas amostrais representativas, focadas nas melhorias formativas internas para ser utilizadas por administrações educativas e atividades investigativas. Calero e Escardíbul (2007) e Cordero et al. (2013), desde a investigação,

dão a entender que, nas relações de encontro estudantil, assumem-se contextos socioculturais e econômicos como resultado das avaliações por competência.

Os mapas de avaliação por competências têm sido materializados por organismos internacionais como a IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), fundada em 1958, com influências em PISA, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), em ICCS-2009 (International Civic and Citizenship Education Study), e TICs em ICILS-2013 (International Computer and Information Literacy Study).

Esses estudos se baseiam em diversas amostras, e o que tem obtido maior impacto é a prova PISA, a partir dos seus processos e padrões técnicos e metodológicos, denotando a globalização em quanto a políticas e sistemas educativos, com propostas profundamente diversas que a prova PISA busca responder desde cenários de competências em leitura, ciências e matemática. Neste sentido, a OCDE (2011), ainda quando valoriza os tipos de avaliação por competências em matemática, ciência e leitura, também envolve as habilidades correspondentes ao mundo da internet no espectro avaliativo. Além disso, a prova PISA (2012) tem incluído nas avaliações por competências alguns conhecimentos financeiros.

Como apoio à avaliação por competências da OCDE, vem ganhando espaço a avaliação cognitiva aplicada de forma cíclica desde 2011 à população entre 16 e 65 anos, a partir do PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies). Por outro lado, a OCDE vem adiantando um programa específico para docentes, o TALIS (Teaching and Learning International Survey). Para a



OCDE (2005), uma “competência é mais que unicamente conhecimentos e habilidades. Implica a habilidade para enfrentar demandas complexas, fazendo uso e mobilizando recursos psicossociais (que incluem habilidades e atitudes) em um contexto particular”. De acordo com Poggi (2014, p. 11), “é necessário destacar que toda pessoa tem a capacidade de desenvolver e aperfeiçoar suas capacidades durante sua existência, além de entender a complexidade que conforma a educação em saberes, instituições e sujeitos”. Por tanto, para Vasco (2003, p. 10-14), as competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, compreensões e disposições cognitivas, metacognitivas e socioafetivas, comunicativas e psicomotoras apropriadamente relacionadas entre si para facilitar o desempenho flexível, eficaz e com sentido de uma atividade ou de certo tipo de tarefas em contextos relativamente novos e desafiantes.

No ano de 2011, deu-se lugar à aplicação de provas diagnósticas, como avaliações amostrais, que buscavam gerar informação sobre o funcionamento do sistema avaliativo por competências linguísticas sobre a compreensão oral, escrita e leitora, tendo como referentes dois idiomas europeus que deviam ser dominados desde cedo. Estas avaliações de caráter censitárias denotam a autonomia das comunidades educativas que proporcionam informação dirigida ao interior dos centros educativos, permitindo avaliar e medir o funcionamento concreto destes cenários e unidades de avaliação, e sua incidência nos sistemas avaliativos e seus contextos internacionais.

Com respeito aos efeitos da avaliação, esta se move desde uma dialética do que é percebido como desejável, além de como o que não se deseja que aconteça tanto nos processos como nos resultados, dadas as condições de diversidades, como são os

alcances da observação; como é o alcance que se sugere em quanto à implicação que tenha nos currículos educativos, seus focos e mudanças correspondentes que suscitem; o esclarecimento e a definição dos conteúdos programáticos curriculares; os processos de adaptação do programado segundo a leitura da avaliação por competências; e as presenças de sistemas avaliativos externos.

As novas leituras tendem a deixar de lado as práticas educativas que levam em conta a aprendizagem memorizada, permitindo assimilar as competências como um aporte instrumental. Por tanto, a OCDE (2005), pronuncia-se afirmando que uma competência é mais que unicamente conhecimentos e habilidades. Implica a habilidade para enfrentar demandas complexas, fazendo uso e mobilizando recursos psicossociais (que incluem habilidades e atitudes) em um contexto particular. Por exemplo, a habilidade para se comunicar de forma efetiva é uma competência que pode fazer uso do conhecimento da linguagem de um indivíduo, suas habilidades práticas para as tecnologias da informação e de atitudes para com aqueles com quem a pessoa se comunica.

Assim, as competências básicas como matemática, leitura, ciências, finanças e conhecimento de internet, que vêm sendo selecionados pelo programa PISA e pela OCDE, não correspondem a uma consideração trivial, mas permitem compreender os critérios considerados para melhorar os resultados em quanto a competências avaliativas internacionais, sem ter que deixar de lado os *outputs* de caráter não cognitivos, como os valores referentes à justiça, à democracia, à igualdade, à tolerância e à responsabilidade. É o caso particular da Espanha, a partir da



Lei Orgânica da Educação de 2006, em que se permite a inclusão de competências cidadãos e sociais.

Essas variáveis fazem com que as provas não somente considerem eventos acadêmicos tradicionais, mas que também abram espaços privilegiados para assumir outros referentes, como os valores para viver em sociedade, que vão além de somente aprender o que é avaliado, superando a exclusividade das provas de competências que converteriam a avaliação em um fim, mais que em um meio. Esta situação é medida pela necessidade de atender, de maneira equilibrada, tanto os estudantes com baixos desempenhos acadêmicos nas competências mínimas, como os que se sobressaem por seus excelentes resultados nas provas por competências.

Igualmente, também existem efeitos de caráter político na aplicação de avaliações por competências. Ao aplicar essas provas em alguns países, esta proposta tem despertado interesses em outros países para levar em conta as diretrizes e indicadores das provas internacionais a partir da aprendizagem que provém de experiências exitosas y contextualizadas. É o caso de países do leste asiático e a Finlândia.

Por outro lado, pode-se perceber um efeito negativo ao aplicar as avaliações por competências, já que isso não é feito de maneira adequada. Elas acabam sendo consideradas resultados competitivos entre países para ver qual ocupará o primeiro lugar nos rankings de visibilidade avaliativa e, por tanto, fazem com que se desconheçam outros fatores e variáveis que são próprias de cada país, como suas trajetórias, histórias e características culturais.

Tanto as provas TIMSS como as provas PISA são aplicadas de maneira indiscriminada, obedecendo a padrões internacionais a partir de políticas de rankings, demonstrando os princípios de heterogeneidade das nações e os consequentes fatores e limitações metodológicas, o que pode levar a conclusões descontextualizadas e pouco confiáveis segundo as políticas de aplicação das provas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com respeito à compreensão do difuso que é o conceito de qualidade, pode-se afirmar que são diferentes as perspectivas e variações deste conceito, dadas as preconcepções que possuem os coletivos sociais, assim como os indivíduos em particular e os seus contextos educativos.

Desde o contexto histórico empresarial, existe uma preocupação iminente pelo controle de qualidade que, logo, se fará metafórica em diferentes cenários, como é o caso da educação.

Existem duas abordagens sobre os riscos da qualidade educativa e da avaliação. Por um lado, está o aparato crítico sobre as deficiências que se estabelecem sobre os sistemas de avaliação que se aplicam para melhorar os sistemas educativos. De outro, está a constatação dos limites técnicos dos sistemas, o sentido e a finalidade que tem a avaliação, e sua função oculta na sociedade.

É necessária uma racionalização na distribuição correta dos gastos e recursos no setor educativo, dada a sua autonomia e, conseqüentemente, o fato de prestar contas de forma sistemática sobre os resultados obtidos.

As implicações da avaliação são evidenciadas na prática educativa e envolvem o programa, o docente, o estudante e o currículo em geral, com o objetivo de emitir opiniões e critérios assertivos sobre o processo educativo e seus resultados.



É necessário que o educador aprenda mais sobre este tipo de provas padronizadas de objetivos e resultados, e que ele e a comunidade educativa reconheçam as deficiências e as evidências avaliativas dessas provas. Implica, então, que os educadores, antes de aplicar essas provas, revisem cada item para saber o que avaliam e se são coerentes na sua redação e contextualização. Igualmente, sua tarefa é educar a comunidade acadêmica insistindo que essas provas não são o único indicador de qualidade educativa, e que existem outras formas de avaliar as destrezas e habilidades cognitivas significativas dos estudantes, e que podem ser abordadas educativamente por docentes idôneos nas áreas de conhecimento desde os constructos *ex ante* e *ex post* à realidade educativa.

Os educadores possuem a grande responsabilidade de orientar a comunidade educativa sobre o valor de avaliar e de discernir sobre qual é a melhor opção para medir os resultados do processo de ensino e aprendizagem. É claro que se deve avaliar, mas as provas padronizadas de ponderação de resultados não são a única e indispensável maneira de avaliar o ensino e os conhecimentos. É necessário, por tanto, que os educadores mostrem evidências de acompanhamento avaliativo quanto à qualidade educativa e, assim, demonstrar que as provas padronizadas não são o único horizonte para avaliar. As provas padronizadas respondem a intencionalidades mercantis e, por tanto, avaliam aplicando itens de forma universal, sem considerar as circunstâncias particulares dos ambientes escolares e seus contextos geográficos.

A avaliação deve ser articulada dentro de um conjunto ou sistema mais amplo de ações e políticas educativas, deve contemplar um processo de reflexão coletiva sobre o estado da educação e os caminhos para melhorá-la, deve estar a serviço do desenvolvimento

de um sentido de responsabilidade compartilhada pela educação como um bem público. Igualmente, os sistemas de avaliação regionais necessitam ampliar progressivamente o horizonte dos fins educativos que são objetos de avaliação para que, gradualmente, criem-se avaliações de crescimento dos estudantes como projeto de longo prazo, exigindo um compromisso efetivo do Estado e um planejamento cuidadoso do desenho do sistema, assim como um bom investimento na conformação de equipes de qualidade e recursos econômicos significativos para a implementação dos processos, assumindo uma atitude firme de transparência sobre os resultados e a prestação de contas à sociedade. Por tanto, os ministérios da educação possuem compromissos fundamentais quanto aos resultados da avaliação quando haja problemas para investir os recursos necessários para levar à diante os projetos referentes aos sistemas de avaliação, que devem ser objeto de revisão periódica sobre a qualidade técnica e a ingerência de diferentes atores educativos.

A referência sobre a avaliação por competências tem sido uma das variáveis mais importantes assumidas desde as políticas educativas no cenário internacional, já que são vários os países que têm se interessado em melhorar os resultados avaliativos das instituições educativas e, conseqüentemente, dos seus estudantes. As avaliações por competências têm orientado as políticas educativas à escolha, assim como ao esforço acadêmico e à prestação de contas das instituições educativas entendidas como centros públicos.

A avaliação tem estado presente em todos os cenários e sistemas educativos,



obedecendo à imperante convocação à globalização educativa, o que tem levado a evidenciar os resultados a partir dos mecanismos e dos rankings publicitários dos centros educativos.

Neste sentido, a IEA e a OCDE são instituições internacionais que se têm rotulado como as impulsoras e difusoras das políticas, processos e aplicação das avaliações por competências. Assim, as provas PISA são um exemplo concreto e real dos modelos propostos, tanto que essas provas se converteram no paradigma que deve ser seguido em quanto a competências, técnicas e metodologias avaliativas, ao mesmo tempo em que conseguiram envolver outros agentes sociais, como os meios de comunicação e a atenção da opinião pública. Um exemplo é o caso particular da Espanha, a partir da Lei Orgânica da Educação de 2006, em que se permite a inclusão de competências cidadãs e sociais.

Desde as unidades de avaliação educativa, tem-se conseguido certos níveis de autonomia com respeito aos conselhos avaliativos, criando uma distância entre o avaliador e o avaliado para se aproximar aos modelos dos sistemas avaliativos internacionais, que podem ser positivos à medida que consigam reorientar o planejamento curricular das competências, sem se esquecer dos efeitos negativos, como estreitamento dos conteúdos transmitidos e a discriminação existente entre estudantes que conseguem excelentes resultados.

Por tanto, a avaliação por competências é um instrumento bastante importante na implementação de políticas educativas dos países e de seus contextos regionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barrera-Osorio, F., Maldonado, D. y Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación básica y media en Colombia: diagnóstico y propuestas*. Bogotá: Universidad del Rosario.

Baye, A. et al. (2006): *A Set of Indicators to Measure Equity in 25 European Union Education Systems. Report for the European Commission*. Liège: Service de Pédagogie.

Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo*, 51(1), 46-57. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/618/public/618-1696-2-PB.pdf>

Blanco, R. y Cussato, S. (s. f.). *Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Bolívar, A. (1994). *La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna*. En J.M. Escudero Muñoz y M. T. González González (Eds.), *Profesores y escuela ¿hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 251-282.

Calero, J. y Josep-Oriol E., (2007): *Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003*. Hacienda Pública Española, n. 83 (4/2007), pp. 33-66.

Cano, E. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

Casanova, M. (2012). *El diseño curricular como factor de calidad educativa*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 6-20. Recuperado



de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num4/art1.pdf>

Cassella, Z. (2015). *La calidad y la equidad de la educación pública en Colombia: hacia la búsqueda de la competitividad (tesis doctoral)*. Universidad de Baja California, México. Recuperado de <http://ubc.edu.mx/wp-content/uploads/2013/05/ TESIS-DOCTORAL-Zully-Casella-Urbano-OFICIAL.pdf>

Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: Office of Education.

Cordero, J. M. E. Crespo y F. Pedraja (2013): *Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España*. Revista de Educación, DOI: 10.4438/1988-592X-RE2011-362-161.

Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.

Duarte, J., Bos, M. y Moreno, J. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana; análisis de la prueba Saber 2009*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3380/Calidad%2c%20Igualdad%20y%20Equidad%20en%20la%20Educaci%3bn%20Colombiana%20%28An%3%a1lisis%20de%20la%20prueba%20SABER%202009%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Egido, I. (2005). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa*. Tendencias Pedagógicas, 10, 17-28.

Elliot, J. (2002): *The paradox of educational reform in the evaluatory state: implications for teacher education*. Prospects, vol. XXXII, n. 3.

Freeman, D.J. Kuhs, T.M. Porter, A.C. Floden, R.E., Schmidt, W.H., & Schille, J.R. (1983). *Do textbooks and tests define a natural curriculum in elementary school mathematics? [Definen los*

textos y las pruebas un curriculum natural para las matemáticas en la escuela primaria?] en Elementary School Journal, 83 (5), 501-513.

Gairín, J. (2009): *Usos y abusos de la evaluación. La evaluación como autorregulación*, en Gairín, J. (ed.) *Nuevas funciones de la evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación.

Galvez, 2005, *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa Inmaculada*, Universidad Autónoma de Madrid, Tendencias Pedagógicas 10, 2005 17-28.

García- Valiñas, M. M. Muñoz-Pérez y J. Suárez-Pandiello (2012): *The determinants of non-cognitive education: does school matter? Empirical evidence from Spain*. XIX Encuentro de Economía Pública. Santiago de Compostela.

Gardner, H. (1994). *Multiple intelligences: The theory in practice [Inteligencias múltiples: la teoría en práctica]* en Teachers´ College Record, 95 (4), 574-583.

Glennerster, H. (1991) *Quasi-Markets for Education?* The Economic Journal, vol. 101, n. 408, pp. 1268-1276.

González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.

Granheim, M., Kogan, M. y Lundgren, U. (Eds.) (1990). *Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London: Jessica Kingsley.

Harvey, L. y Green, D. (1993). *Defining Quality. Assesment & Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-30.

Instituto de Evaluación (2010): *PISA. Programa para la evaluación internacional de los alumnos OCDE*. Informe español. Madrid: Instituto de Evaluación.

López Rupérez, F. (1997). *La gestión de calidad*



en educación. Madrid: La Muralla.

Munévar, D. (2017). *Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista*. Diversidad, Innovación y Política Educativa, 6(2), 67-80.

Muñoz-Repiso, M. et al. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.

Muñoz-Repiso, M. (2001). *Prólogo a la edición en español de D. Reynolds et al., Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Murillo, F. J. y Román, M. (2010). *Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina*. Revista Iberoamericana de Educación, 53, 97-120.

Poggi, M. (2014). *La educación en América Latina: logros y desafíos pendientes: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.

OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students On Line: Digital Technologies and Performance* (Volume VI). París: OCDE.

OECD (2010): *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science* (Volume I). París: OECD.

OECD (2005): *The definition and selection of key competencies*. París: OCDE.

Orden, A. De La (2000). *La función optimizante de la evaluación de programas educativos*. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 381-389.

Pérez Gómez, A. y Jimeno Sacristán, J. (1994). *Evaluación Educativa 1*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de

programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, 18 (2), 261-287.

Pérez Juste, R. Rupérez, F. Peralta, M. D. YMunicio, P. (1999). *Hacia una educación de calidad: gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea.

Ramón, M. (2015). *Inclusión y equidad: una educación que multiplica oportunidades*. Entreculturas, 34, 428-453. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131655/1/ENTRECULTURAS_Inclusion_y_equidad_Una_ed.pdf

Ravela, P. (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 1(1), 45-63.

Ravitch, D. (2010): *The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education*. New York: Basic Books.

Ray, A., Helen E. y Tanya Mc, (2009). *School Value Added Measures in England*. Revista de Educación, n. 348, pp. 47-66.

Ríos, C. (2001). *Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: un estudio comparativo*. Revista de la Educación Superior, XXX (119), 57-67.

Tiana, A. (1993). *Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo*. Bordón, 45, 295-305. Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. Revista Iberoamericana de Educación, 10, 37-61.

Toch, T. (2006): *Margins of Error: The Education Testing Industry in the No Child Left Behind Era*. Education Sector Reports.

Weiler, H. N. (1990). *Decentralisation in educational governance: an exercise in*



contradiction. En M. Granheim, M. Kogan y U. Lundgren (Eds.): Evaluation as Policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System. London: Jessica Kingsley, 42-65.