

REGINA LÚCIA LOURIDO DOS SANTOS

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA: SITUANDO OLHARES E CONSTRUINDO
PERSPECTIVAS**

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

PUC - SP

SÃO PAULO-SP

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

REGINA LÚCIA LOURIDO DOS SANTOS

**SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SITUANDO OLHARES E CONSTRUINDO PERSPECTIVAS**

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo, sob a orientação da Prof(a) Doutora Isabel Franchi Cappelletti.

SÃO PAULO-SP

2007

DEDICATÓRIA

A Deus que me criou e me sustém com seu amor e cuidado.

A meu querido Aytan que alegra meu coração e me anima a caminhar.

À minha mãe por sua coragem, amor e incentivo.

Aos meus queridos irmãos sempre prontos a apoiar e ajudar

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter-me sustentado nessa jornada.

Ao meu filho cuja existência é um estímulo para minha vida.

Ao meu esposo Aytan por seu apoio e incentivo.

Aos meus pais por todo amor e cuidado.

Às queridas Marília, Marly e Conceição, irmãs queridas, por serem tão solidárias e companheiras em todos os momentos.

Ao querido irmão Eduardo e família pelo apoio e carinho.

À querida Nair por seu incentivo e ajuda sempre presentes.

À Professora Doutora Isabel Franch Cappelletti por sua, solidariedade, competência, firmeza, honestidade e bondade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo que com respeito e competência possibilitaram o meu enriquecimento pessoal e profissional.

À Rita sempre amável e pronta a ajudar.

À amiga Marilena por sua compreensão e solidariedade.

À professora Therezinha Moraes Gueiros que possibilitou minha liberação para concluir este trabalho.

Aos Professores Doutores Antônio Chizzotti, Salomão Hage e Professora Doutora Márcia cujas contribuições na Banca de Qualificação da Tese foram fundamentais na elaboração deste estudo.

À CAPES pelo incentivo e financiamento.

A todos os amigos que me ajudaram nessa caminhada.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo básico a análise crítica de diferentes fontes documentais que tratam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) buscando questionamentos e proposições que contribuam para a construção de uma política de avaliação educacional alternativa, que se contraponha ao referido sistema, considerando suas limitações para retratar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Realizamos uma pesquisa qualitativa de caráter teórico, documental, usando elementos da análise do discurso e que teve como fontes fundamentais de dados documentos oficiais, artigos em periódicos educacionais e artigos de jornais. Buscamos a contribuição de teóricos de linha crítica para fundamentar nossa análise. Evidenciamos que uma política como o SAEB representa um atraso em relação ao avanço teórico no campo da avaliação educacional, o que é preocupante considerando sua influência nas políticas avaliativas de estados e municípios. Verificamos que existem questionamentos e algumas proposições ao referido sistema. Constatamos que a lógica do exame se fortalece a cada dia, demandando a reflexão-ação de sujeitos que se comprometam com uma perspectiva de avaliação que considere a complexidade do processo educativo.

Palavras chaves: Políticas de Avaliação da Educação; Avaliação ; Currículo

ABSTRACT

The present paper aims to analyze critically the different documental sources that refer to SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (National System for Evaluation of Basic Education). It tries to question and makes suggestions that contribute to the building of an alternative educational evaluation policy which opposes SAEB, taking into account its limitations to show the quality of Basic Education in Brazil. A qualitative theoretical documental survey was done. Discourse analysis elements were used based on fundamental data sources such as: official documents, educational articles in Journals, newspapers articles. Our analysis was based on some contributions of theoreticians who have a critical stand. This paper highlights that SAEB's policy represents a step back concerning the theoretical advance in the field of educational evaluation, which is worrying if its influence on evaluative policy of States and Municipals is taken into account. This paper detected that there are questionings and even some suggestions to SAEB. This paper evidenced that the logic of the examination gets stronger day by day which requires a reflection-action of the subjects that were committed to a perspective of evaluation that considered the complexity of the educative process.

Key words: Educational Evaluation Policy; Evaluation; Basic Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DO ESTADO	16
1.1- Um estado que Avalia	17
CAPÍTULO II	
POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: percorrendo tramas, práticas e seus significados	46
2.1 - Currículo: prescrições e práxis	47
2.2 – Avaliação: faces, usos e implicações.	58
CAPÍTULO III	
O SAEB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	81
3.1 – Histórico.....	82
3.2 – Pressupostos, objetivos características e inserção política	84
3.3 - Aspectos metodológicos do Sistema.....	87
3.4 – Resultados obtidos e sua divulgação	103
CAPÍTULO IV	
O CAMINHO DA PESQUISA	109
CAPÍTULO V	
O DISCURSO OFICIAL	117
5.1 – O Conflito de Interesses	118
5.2 - A Ênfase nos Resultados	131
CAPÍTULO VI –	
O SAEB NA MÍDIA	139

CAPÍTULO VII	
A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDIOSOS DA EDUCAÇÃO	155
7.1 – Críticas e Proposições	156
7.2 - Os Referendos ao SAEB.....	172
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	175
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	179

INTRODUÇÃO

O presente estudo trata da avaliação educacional enquanto política de Estado no contexto da sociedade brasileira, mas precisamente na Educação Básica, através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implementado na década de 1990, no século passado e que perdura ao longo destes anos estando hoje ainda mais fortalecido.

A avaliação educacional é um tema que sempre nos chamou a atenção em função de considerarmos sua relevância para o trabalho desenvolvido pelas instituições de ensino em diferentes níveis. Em nossa trajetória de mais de vinte anos de trabalho na educação pública, em escolas de ensino fundamental situadas em áreas urbanas periféricas, atuando como professora e supervisora escolar ou mesmo como integrante de equipe central da Secretaria Municipal de Educação em Belém – Pará tivemos a oportunidade de entrar em contato com diferentes práticas avaliativas, e seus reflexos na realidade de alunos e seus responsáveis, o que nos despertou o interesse por um estudo mais aprofundado acerca do papel que a avaliação desempenha ou pode desempenhar no processo educacional de natureza formal, efetivado pelo sistema escolar.

Um fato que se tornou marcante para nós, foi quando em 1995, foi veiculado pela Secretaria Municipal de Educação de Belém-Pa, um *ranking* entre as escolas integrantes da rede municipal de ensino a partir dos dados levantados pelo SAEB, causando um constrangimento entre os profissionais das escolas em que os alunos apresentaram rendimento considerado inferior à média estabelecida. Procuramos efetivar uma leitura mais criteriosa do documento e percebemos uma tendência em responsabilizar as unidades escolares pelo desempenho que os alunos apresentaram.

Buscamos entender melhor essa perspectiva de avaliação que o SAEB trazia, refletindo se a forma e o conteúdo da avaliação efetivada pelo referido sistema considerava a realidade das escolas; se a natureza dos testes inovava no sentido de fugir a uma mera aferição de conteúdos assimilados e/ou memorizados pelos alunos, sem discutir-lhes a relevância, o processo pedagógico necessário à sua (re)elaboração por aqueles que são sujeitos do conhecimento.

Nesse processo de busca tivemos a oportunidade de ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia-MG, onde pudemos desenvolver um estudo mais aprofundado da política adotada pelo governo federal para a Educação Básica, mediante a análise crítica dos documentos oficiais do SAEB. Essa leitura

crítica indicou-nos a necessidade de conhecer outras percepções e leituras que corroborassem com o questionamento que fazíamos ao referido sistema de avaliação.

Enquanto política de avaliação educacional que se propõe a diagnosticar a qualidade da educação brasileira mediante a aplicação de testes bienais, era de se esperar que o SAEB tivesse boa visibilidade entre os educadores e estudiosos da educação, assim como, dada sua longa permanência no decorrer de diferentes governos, que sua implementação ou mesmo concepção fosse passando por alterações significativas.

Propusemo-nos então a ampliar e aprofundar a análise do SAEB que efetuamos no mestrado, mediante a qual percebemos uma estreita vinculação entre políticas de avaliação educacional nos moldes do referido sistema avaliativo e governos de orientação neoliberal, que ao mesmo tempo apregoa a liberdade do mercado, tendem a efetivar um maior controle sobre a sociedade em seus aspectos culturais e educacionais.

O ingresso no Doutorado em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo representou a possibilidade para a concretização desse propósito em função do espaço privilegiado que o referido Programa oferece à pesquisa na área de políticas públicas, em especial na área da avaliação educacional que é o meu foco de interesse.

A partir dos estudos que efetivamos no mestrado ponderamos que uma política de avaliação nos moldes do SAEB é muito limitada para dizer como está a qualidade da Educação Básica, em função das contradições e incoerências evidenciadas em seu processo de implementação e os objetivos traçados pelos seus proponentes, como demonstramos em nosso estudo dissertativo.

Pensamos que outros estudiosos e pesquisadores da área educacional poderiam ter considerações ao SAEB que corroborassem com as que nos inquietavam. Também a mudança de governo, com a assunção de um grupo de esquerda na direção do país pareceu-nos uma possibilidade de mudança qualitativa em relação a uma política de avaliação para a Educação Básica. Consideramos importante mapear esses processos para encontrar elementos que contribuíssem com a construção de uma política de avaliação alternativa ao SAEB.

Analizamos que poderíamos encontrar aspectos relevantes no processo de divulgação dos resultados do referido sistema avaliativo na mídia, pois há um esquema de divulgação à sociedade dos dados obtidos nos testes de rendimento e pareceu-nos interessante conhecer as perspectivas com que o mesmo é retratado, principalmente se

considerarmos o fato de que a mídia tem significativa influencia na formação da opinião pública.

O problema que nos instigou foi a possibilidade de encontrar elementos para a construção de uma política alternativa de avaliação ao que hoje vemos instituído e que em nosso entender não contribui de forma consistente para um necessário repensar do processo formativo efetivado nas instituições de ensino, assim como do contexto em que as mesmas estão inseridas. Alguns questionamentos estimularam o processo de pesquisa:

- O que tem cooperado para que o SAEB tenha se fortalecido ao longo de mais de dez anos?
- Qual tem sido a contribuição dos estudiosos na necessária reflexão acerca desta política de avaliação para a Educação Básica?
- Há indícios significativos de alteração na política de avaliação com ingresso de um partido de esquerda no poder?
- Que pontos de vista têm sido expostos na mídia em relação ao SAEB, especialmente a partir do governo do presidente Lula?

O desafio de trabalhar esses questionamentos norteadores foi significativo e o resultado desse processo está registrado no presente documento. Desvendar a realidade, perceber os matizes nos discursos instituídos que dominam e nomeiam a realidade de maneira que parece haver apenas aquela verdade que é apresentada pela autoridade competente, no caso da educação, por gestores educacionais (ministro, secretários municipais e estaduais, consultores, assessores...) respaldados por conhecimentos técnicos de difícil contestação na ótica da avaliação como medida, parece-nos um desafio a ser assumido na luta por uma educação pública com qualidade social.

Nosso estudo teve como fundamento uma concepção crítica da realidade educacional, considerando-a em suas múltiplas dimensões e com a clareza de que nenhuma ação é neutra, destituída de interesses, sendo prática histórica que se faz e refaz num processo dialético de construção da realidade. A partir desse ponto de vista, propusemo-nos a:

- Analisar criticamente as concepções presentes na condução do SAEB, no contexto de um Estado que avalia desde sua proposição até o governo atual, no sentido de perceber alterações na sua estrutura teórico-metodológica que

avancem na perspectiva de uma política de avaliação efetivamente comprometida com uma educação de qualidade para todos.

- Efetivar análise crítica de artigos de publicações na área educacional que focalizem o SAEB no sentido de detectar as percepções que os estudiosos da avaliação educacional têm acerca do mesmo, se referendam a lógica do sistema implementado ou se a questionam, propondo novos caminhos.
- Investigar na mídia impressa artigos que focalizem o SAEB no sentido de analisar de forma crítica a maneira como o referido sistema de avaliação é percebido, considerando que há um processo de divulgação dos resultados dos testes, na mídia e que a mesma constitui-se instrumento de formação de opinião pública.
- Considerar nas diferentes concepções e leituras analisadas elementos que indiquem alternativas ao que hoje temos como política de avaliação para a Educação Básica, de maneira que a crítica assuma um sentido propositivo.

Desenvolvemos um estudo teórico crítico de natureza qualitativa que numa perspectiva dialética buscou desvelar contradições, congruências e incongruências entre as diferentes leituras acerca do SAEB manifestas nos documentos analisados. No presente documento procuramos sistematizar o estudo crítico efetivado, organizando-o nos seguintes capítulos:

No capítulo um, enfocamos o papel que o Estado assume na sociedade capitalista, especialmente nas décadas recentes em que predomina a visão neoliberal, considerando a correlação de forças que participaram e participam de sua consolidação. Permeando essa discussão consideramos o papel que a avaliação educacional tem assumido no processo materialização dos interesses dominantes, enquanto instrumento de manipulação ideológica e de distribuição de recursos através de um Estado Avaliador que emerge de um contexto conflituoso no qual perpassam interesses de natureza diversa.

No capítulo dois desenvolvemos uma reflexão acerca da avaliação, abordando paradigmas de avaliação em uma breve contextualização histórica, trabalhando as vertentes quantitativas e qualitativas e suas inserções no currículo escolar, considerando que o SAEB enquanto política de avaliação possui interfaces com a proposição de um Currículo Nacional, no caso brasileiro denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de maneira que currículo e avaliação integram uma intervenção pedagógica na

qual se confrontam interesses e concepções sobre educação, conhecimento, formação, sujeito, sociedade, dentre outras.

O capítulo três tem natureza mais descritiva no qual procuramos apresentar o SAEB, seu histórico, as bases teórico-metodológicas que traduzem sua configuração enquanto política implementada pelo Estado. Ponderamos a necessidade dessa apresentação como elemento que contribui para o entendimento da análise crítica que desenvolvemos.

Ao efetivarmos nosso estudo, fizemos opções metodológicas que consideramos pertinentes à medida que avançamos no processo investigativo e que estão relatadas no capítulo quatro, no qual procuramos descrever de forma sucinta os caminhos percorridos no desenrolar da investigação que nos propusemos a desenvolver.

No capítulo cinco desenvolvemos a análise crítica da perspectiva oficial ou do Estado em relação ao SAEB, considerando a correlação de forças que atuaram em sua implantação e implementação, os conflitos e contradições presentes em sua estruturação teórico-metodológica, as perspectivas de inserção na prática pedagógica das instituições de ensino, uma vez que a argumentação maior para sua existência é o entendimento de que o mesmo pode contribuir com a melhoria da qualidade da educação brasileira. Analisamos as implicações dessa política avaliativa no currículo escolar à luz do referencial teórico por nós adotado que se situa em uma perspectiva crítica de entendimento da realidade.

Quanto ao capítulo seis, configura-se como leitura crítica da perspectiva que a

em bases teóricas e metodológicas mais congruentes com os anseios e necessidades reais da população brasileira.

Por fim, apresentamos algumas reflexões que ficam das análises efetivadas no sentido de que ainda há muito a ser buscado e trabalhado por nós que temos a educação pública de qualidade como meta possível de ser alcançada mediante uma compreensão mais aprofundada das implicações de políticas de avaliação como o SAEB e outras em nosso cotidiano.

CAPÍTULO I

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA DO ESTADO

Nos anos 90 presenciamos como nunca a preocupação do Estado em efetivar políticas de avaliação do sistema educacional brasileiro, sendo a União a grande gestora deste processo que inclui todos os níveis de ensino. A avaliação concretiza-se através de testes nacionais, sendo que para cada nível de ensino a forma de efetivação se diferencia, havendo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), em substituição ao Exame Nacional de Cursos, conhecido como “Provão”. Cada um desses sistemas avaliativos tem sua justificativa no discurso oficial, visibilidade na mídia, e tem sido objeto de análises e reflexões de estudiosos da área educacional.

Em um período de intensa globalização de economias e culturas, como o que vivemos neste início de século, é muito importante compreender o contexto em que se insere o Estado Brasileiro, uma vez que a formulação e implementação de políticas avaliativas, assim como outras, de responsabilidade do poder público sofrem pressões e influências não apenas internas, mas também, que vêm do exterior, por intermédio de agências internacionais e de organizações cuja interferência ultrapassa fronteiras nacionais.

Neste capítulo enfocamos o Estado enquanto agente avaliador do sistema educacional, através da implementação de políticas de avaliação nacional, situando-o em um processo de globalização fundada em bases neoliberais de conceber a realidade e enquanto desafio presente nos discursos de gestores educacionais, assim como nas práticas avaliativas adotadas. Em um primeiro momento, destacaremos alguns aspectos da gênese do papel que o Estado tem assumido no projeto neoliberal e conservador de conceber e organizar a realidade e como a avaliação se relaciona com esse processo, constituindo-se elemento fundamental para a concretização das políticas neoliberais. Considerando que uma justificativa muito presente nas políticas de avaliação tem sido a busca pela qualidade em educação, trataremos com maior detalhe esta questão, no sentido de desvelar intencionalidades, clarificando o sentido que a qualidade tem assumido nas propostas educacionais que se pautam pela ótica neoliberal e conservadora, em detrimento de concepções emancipatórias e democráticas.

1.1-Um Estado que avalia

Ainda que as políticas de avaliação no Brasil tenham se materializado de forma mais ampla e sistemática nos anos 90, em tempos anteriores se consolidaram relações econômicas, políticas e sociais que conduziram e redimensionaram mudanças significativas na configuração dos Estados Nacionais, contribuindo para que a avaliação assumisse destaque nas políticas de Estado. O resgate desse movimento histórico contribui para uma compreensão mais significativa da realidade que hoje vivenciamos, tomando por base a concepção de Estado capitalista na perspectiva proposta por Marx um Estado histórico, de classe em cuja correlação de forças há o predomínio do capital, que exerce controle hegemônico.

No período pós 2ª guerra mundial o Estado capitalista assumiu novas obrigações de caráter intervencionista, uma vez que tinha o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. Tais políticas direcionavam-se para o investimento público, em especial para os setores vinculados ao crescimento da produção e do consumo em massa, objetivando ainda a garantia do pleno emprego. Essas características contribuíram para que neste período o Estado fosse denominado de Bem-Estar, uma vez que aparentemente procurava atender aos interesses dos cidadãos, que por sua vez, poderiam aspirar que saúde, educação, salário e moradia, seriam direitos garantidos pelo Estado.

Um aspecto importante a considerar é que esse modelo de Estado não se deu de forma igual nos diferentes países, sendo que nem chegou a se realizar em muitos, especialmente na América Latina. Nos países que chegaram a vivenciar o Estado de Bem-Estar as diferenças se manifestavam na maneira como eram administradas as relações de trabalho, na adoção de políticas monetária e fiscal, nos investimentos públicos, determinados internamente pelas relações de classe¹ e externamente pelas posições que os países ocupavam na economia internacional.

Resguardadas as diferenças de implementação do Estado de Bem-Estar nos diversos países, o mesmo sofreu duras críticas de economistas que entendiam os benefícios das políticas sociais promovidas pelo Estado como cerceadores da liberdade que só o mercado poderia oferecer. Esse movimento de reação ao Estado de Bem-Estar foi fortemente

¹ A divisão entre uma força de trabalho predominantemente branca, masculina e fortemente sindicalizada e o “resto” tinha seus problemas (...) As desigualdades produziam tensões sociais e houve emergência de movimentos em meio aos excluídos (Harvey, 1989)

influenciado pelas idéias neoliberais, que tiveram segundo Negrão (1998, pp19-20), como elemento fundador, a obra do economista austríaco Friedrich V. Hayek, autor da obra “*O Caminho da Servidão*”, publicada em 1944, na qual chama atenção para os perigos da intervenção estatal na economia, opondo-se a qualquer planificação econômica, apregoando a importância de que o mercado deve ser livre para ser conduzido pelas suas próprias leis. Defende a idéia de que a concorrência é a melhor forma de coordenar a sociedade, cabendo ao Estado garantir que cada indivíduo tenha as informações que precisa para ajustar eficientemente suas decisões aos seus interesses.

Hayek temia o que considerava uma “ditadura da maioria”, ou seja, a proposta democrática de governo, na qual a maioria deveria ter acesso aos bens socialmente produzidos, pois isso colocaria em perigo a propriedade privada, segundo ele, a mais importante garantia de liberdade, uma vez que possibilita que os meios de produção fiquem nas mãos de pessoas que agem de forma independente, considerando também o direito de outros a terem suas propriedades. Se a propriedade pertencer a um ditador ou à sociedade como um todo, seria diferente, pois nesse caso, haveria um domínio de um sujeito ou grupos de sujeitos sobre todos. Tais temores têm como base a concepção de homem herdada do liberalismo clássico de um indivíduo lançado num mundo cruel que luta por todos os meios para se impor e sobreviver. Essa perspectiva contrapõe-se à democrática, na qual a ênfase está na articulação de indivíduos para a construção de um espaço compartilhado:

[...] do indivíduo, o liberalismo põe em evidência, sobretudo a capacidade de autoformar-se; a democracia exalta, sobretudo a capacidade de superar o isolamento com vários expedientes que permitam a instituição de um poder finalmente não tirânico. Trata-se no fundo de dois indivíduos potencialmente diversos: como microcosmo ou totalidade em si perfeita, ou partícula indivisível, mas componível e recomponível com outras partículas semelhantes numa unidade superior (Bobbio, 1989, p. 14).

Vemos então que a grande crítica dos neoliberais à intervenção do Estado através de programas sociais ou subsidiários tem por base uma visão individualista de homem e um tanto romantizada pela crença no controle da “mão invisível” que garantiria a decantada liberdade expressa na livre concorrência e na propriedade privada. Romantizada ao considerarmos os monopólios e oligopólios que dominam o mercado mundial. Para Negrão:

Tal ilusão acerca do mercado auto-regulado reveste-se de uma perspectiva ideológica (no chamado sentido forte do conceito, ou seja, ideologia como mistificação da realidade) que busca abrir caminho para uma outra etapa do capital ao demonizar o Estado e as formas negociadas de regulação, ao negar a política enquanto espaço de formação de sujeitos coletivos e como possibilidade de construção – conflituosa, sem dúvida – de uma sociedade melhor (NEGRÃO, 1998, p. 28).

É fundamental que destaquemos o sentido ideológico das perspectivas neoliberais na acepção proposta por Negrão, para redimensionarmos nossa leitura dos discursos que ouvimos presentemente de desqualificação dos serviços públicos, sendo a educação um dos alvos dessa crítica. A supervalorização das instituições privadas de ensino tem relegado à segundo ou mesmo terceiro plano, a luta por uma escola pública com qualidade democrática.

Outro teórico neoliberal, Milton Friedman, autor do livro “*Capitalismo e Liberdade*”, publicado em 1962, sinaliza que o dever dos Estados é manter a Lei e a ordem, definir as regras de propriedade e demais regras do jogo econômico, cuidar da estrutura monetária, dentre outras coisas. O que o não deve é tentar implementar medidas de justiça distributiva e de ampliação dos direitos sociais, o que implica invadir a esfera das liberdades individuais.

Essa perspectiva de compreensão da realidade convive com uma outra que marca significativamente as sociedades capitalistas ocidentais, o conservadorismo, que apregoa a necessidade de um Estado forte, capaz de resgatar valores morais, espirituais e comportamentais corretos, sob a ótica das elites, mediante o controle das instituições, especialmente as educacionais.

Segundo Apple a convivência dessas idéias promove uma nova aliança envolvendo grupos que embora distintos, encontram pontos de interseção que possibilitam a hegemonia dessa forma de compreensão e organização da sociedade. Destaca então, quatro grupos principais em sua composição:

(1) as elites políticas e econômicas que tentam “modernizar” a economia e as instituições a ela ligadas; (2) os grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e estão preocupados com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, e que constituem um segmento cada vez mais ativo, podendo ser chamados de “populistas autoritários”; (3) os conservadores econômicos e culturais como William Bennett, que querem uma volta aos “altos padrões”, à disciplina e à competição darwinista; e (4) uma fração da nova classe média que pode não concordar com esses grupos, mas cujos interesses

profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais, os quais constituem seu próprio capital cultural. (APPLE, 2000, p.32- grifos do autor).

Embora a leitura de Apple trate em grande parte da realidade norte americana, podemos perceber em diferentes países esse processo de consolidação hegemônica configurando as ações de políticas de Estado, recebendo a denominação de Nova Direita, cujos grupos componentes apontados pelo autor acima referido, mesmo interagindo de forma tensa, articulam-se para manutenção dos interesses comuns.

É na educação essas idéias têm crescido mais em função da preocupação dos pais com o futuro de seus filhos, em função da violência, do aviltamento de padrões educacionais, a perda de valores a serem transmitidos. O discurso direitista trabalha esse medo deslocando o debate educacional para o terreno que se aproxima de seus interesses, de ênfase no tradicionalismo, na produtividade, na padronização, nas iniciativas de mercado, nos direitos individuais, cerceando iniciativas que apontem para a pluralidade de valores e idéias, que considerem as diversidades culturais.

Essas idéias defendidas pela aliança que Apple denomina de Nova Direita inspiraram governantes como Ronald Regan, nos EUA e Margaret Thatcher, na Inglaterra, a efetivarem reformas que são consideradas ícones do neoliberalismo em ação. Nessas reformas a avaliação constituiu-se estratégia importante para justificar os cortes orçamentários com a crise do Estado de Bem-Estar, que afetou significativamente as políticas sociais, dentre as quais a educação.

No caso da Inglaterra, o discurso oficial indicava que a escola pública e sua improdutividade, constituíam-se em um dos fatores responsáveis pelas dificuldades administrativas, políticas e de fraca competitividade internacional. A avaliação assume então um forte sentido de responsabilização das instituições educacionais públicas pelas dificuldades vivenciadas nas esferas política, social e econômica. Há um indicativo para que tais instituições tornem-se mais eficientes e produtivas, aumentando sua capacidade gerencial, devendo mostrar competência e qualidade. Afonso (2000, p. 70) destaca dois fatos no processo de reforma inglesa: a adoção de um currículo nacional para o período de escolaridade obrigatória (dos 5 aos 16 anos) e a implementação de um sistema de exames nacionais em substituição aos que eram praticados.

Vemos assim que a avaliação e currículo tornam-se elementos importantes nas reformas que o Estado efetiva sob a égide da perspectiva neoliberal, não sendo

característica apenas da Inglaterra. No capítulo seguinte trataremos de forma mais detalhada essa relação entre currículo e avaliação no movimento de consolidação de políticas educacionais. É certo que os dois termos estão interligados no processo educativo, no entanto, assumem uma natureza específica nos governos que direcionam as políticas educacionais na lógica de atendimento às necessidades do mercado.

Nos Estados Unidos o caráter assumido foi na mesma direção, a avaliação adquiriu um sentido de forte controle do Estado, em virtude dos cortes significativos em programas sociais. A avaliação assumiu sentido de prestação de contas ou responsabilização expressas no termo *accountability*².

A *accountability* constitui o ponto central da avaliação praticada na Inglaterra nos tempos do governo conservador de Margareth Thatcher e igualmente nos Estados Unidos sob a presidência dos republicanos, na década de 1980. Em ambos os casos se tratava prioritariamente de recuperar o rígido controle sobre as contas públicas, o que passava pelo crescente descomprometimento do Estado com gastos em políticas sociais... Enfim, o que passa a prevalecer é a exigência de que a educação internalize em suas instituições a racionalidade econômica que as torne mais estreitamente vinculadas e úteis à indústria e ao mercado de modo geral. (DIAS SOBRINHO, apud FREITAS (Org.), 2002, p. 29)

No auge desses governos, em 1989, reuniram-se em Washington, convocadas pelo Institute for International Economics, economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), e representantes do governo norte americano, visando avaliar as reformas econômicas na América Latina. As conclusões do encontro, também denominado “Consenso de Washington”, embora tenham variado ao longo do tempo, apresentam segundo Soares (2000) cinco orientações a serem adotadas em todas as economias que queiram desenvolver-se, segundo a ótica neoliberal:

1. Equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos;
2. Abertura comercial pela redução das tarifas de importação e eliminação de barreiras não tarifárias;
3. Liberalização financeira, por meio da reformulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro;
4. Desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado (controle de preços, incentivos, ...);

² Afonso (2000, p. 44) traduz o termo *accountability* como responsabilização, embora também use prestação de contas que as instituições de ensino e seus profissionais devem à sociedade acerca do trabalho que realizam, expressos nos resultados dos testes efetivados pelo Estado.

5. Privatização das empresas e dos serviços públicos.

Tais orientações foram apresentadas inicialmente como um consenso acadêmico, no entanto, “tornaram-se receituário imposto por agências internacionais para a concessão de crédito: os países que quisessem empréstimo do FMI, por exemplo, deveriam adequar suas economias às novas regras” (Negrão, 1998, p. 42). No caso da América Latina, essas proposições são ainda mais preocupantes, uma vez que existem quando muito, imitações muito limitadas de Estados de Bem-Estar, ou seja, propuseram-se discussões em torno da superação de um modelo de Estado que nunca chegou a ser realidade nos países latino americanos, marcados por períodos ditatoriais explícitos ou disfarçados e cujos governos tem servido muito mais aos interesses das classes dominantes do que aos dos setores marginalizados da sociedade.

Navarro (1993) chama atenção para esse movimento do capitalismo, que segundo ele, deu-se em dois níveis: na produção, mediante mudanças significativas no processo de trabalho e nas relações no interior das empresas, tendo como fundamento a racionalização técnica evidenciada pela automação e informatização e pela racionalização administrativa-gerecencial, como no modelo japonês. O processo de globalização da economia nos moldes neoliberais provocou o deslocamento dos postos de trabalho para onde houvesse menos controle do Estado e organizações sindicais mais frágeis ou inexistentes³ contribuindo para o aprofundamento das desigualdades sociais a nível mundial.

A defesa dessa nova racionalidade pautada pelos conceitos e valores do mercado fez com que não apenas na Inglaterra e nos Estados Unidos, mas também, Alemanha, França, Espanha e outros fossem levados a efeito reformas educacionais que procuravam, sob o discurso da descentralização, efetivar uma transferência das responsabilidades do Estado para o mercado e a comunidade. Na América Latina também, a década de 80 foi marcada por reformas de governos que primaram pela adoção da lógica de mercado nas organizações estatais, através de medidas privacionistas, de reformas do sistema previdenciário e do mercado de trabalho.

As políticas educacionais sofreram reflexo desse movimento de revisão do papel do Estado, de atrelamento das questões sociais à lógica econômica e no Brasil, a situação não foi muito diferente:

³ A Nike, que tem sua sede no Oregon (EUA), fabrica tênis na China, na Coreia, na Indonésia, na Tailândia – onde adolescentes e mulheres trabalham 15, 16 horas por dia por um salário diário de U\$1,80; o Wal-Mart, recém-instalado no Brasil, também sediado nos EUA, vende aqui camisas, pastas mochilas e - o mais incrível – bolas de futebol fabricadas no Paquistão, onde o salário também beira os U\$ 30,00 mensais (Negrão, 1998, pp. 14-15)

O período atual, inaugurado com o lema “Brasil Novo” na posse de Collor de Mello em março de 1990, assumiu claramente a prioridade da inserção do país no quadro do mercado globalizado comandado pelo capital financeiro ao qual se subordinam as políticas, de modo geral, e, especificamente, a política educacional. (SAVIANI, 1999, p. 124).

Segundo o referido autor, independente do fato do país ser periférico ou não, do matiz ideológico adotado, é possível detectar a constante separação entre política econômica e política social, sendo a última sempre subordinada à primeira. No Brasil, duas questões agravam mais este quadro: a primeira relaciona-se à adoção da privatização como forma de efetivação de políticas sociais, resultando no repasse de verbas públicas à prestadoras de serviços sociais, um exemplo disso são as vagas compradas de instituições particulares de ensino, mesmo no ensino fundamental, em função da demanda por ensino ser maior que a oferta pública em determinadas localidades.

Reedita-se aqui, no seio da própria política social, o mecanismo básico de funcionamento da economia capitalista: a apropriação privada de bens produzidos socialmente (op. cit., p. 125)

A Segunda questão refere-se ao atrelamento da prestação de serviços sociais ao desempenho da economia, isto é, ao surgirem dificuldades econômicas para o país, os cortes acontecem prioritariamente nas políticas sociais, assim como, o investimento em educação é percebido a partir das prioridades da economia nacional.

Silva (1995) apresenta uma crítica séria e fundamentada à conjuntura que observamos na educação brasileira, o que nos ajuda a perceber o contexto em que se insere a preocupação do poder público com a avaliação dos sistemas nacionais de ensino. O autor assim se expressa:

Se quisermos compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservado para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo. Em seu conjunto, esse processo faz com que noções tais como igualdade e justiça social recuem no espaço de discussão pública e cedam lugar, redefinidas às noções de produtividade, eficiência, “qualidade”, colocadas como condição de acesso à suposta “modernidade”, outro termo, aliás, submetido a um processo de redefinição (SILVA, 1995, p. 14)

Não se trata de desenvolvermos uma visão maniqueísta em que a classe popular seria a sempre boa e justa e os homens de negócios os grandes vilões. O que procuramos

articular em nossa análise é a necessidade de uma leitura crítica da realidade, em especial da realidade educacional que nos permita ter definidos os horizontes de uma necessária luta contra-hegemônica, não como mera estratégia de conquista do poder, mas como possibilidade real de construção de uma sociedade onde justiça social seja uma prática efetiva e não condescendência de dirigentes.

Isto posto, retomamos as considerações de Silva (1995) quanto às mudanças nas noções direcionadoras das políticas educacionais. Não há como negar que, ao menos no discurso da maioria dos dirigentes públicos e de empresários, as palavras de ordem são qualidade, eficiência, produtividade, formação polivalente do trabalhador, e outras tantas que evidenciam a preocupação em ordenar a educação de maneira que atenda aos interesses da economia.

Tal preocupação se dá de acordo com Frigotto (1995), como imposição das novas formas de sociabilidade capitalista no sentido de estabelecer um novo padrão de acumulação assim como, para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial. O autor ressalta ainda que essa investida para que se implantem critérios empresariais de eficiência, de competitividade em áreas incompatíveis com os mesmos, como educação e saúde, evidenciam-se no setor “público” (aspas do autor), e nos chama atenção um aspecto que muito nos interessa:

O que é sem dúvida, profundamente problemática é a pressão da perspectiva neoconservadora para que a escola pública e a universidade em particular e a área da saúde se estruturam e sejam avaliadas dentro dos parâmetros da produtividade e eficiência empresarial. Mais preocupante ainda quando os próprios dirigentes das universidades públicas aderem às idéias da “qualidade total”, sem qualificar esta qualidade (FRIGOTTO 1995, pp. 50-51).

Percebemos uma tendência de avaliação de caráter estratégico, como uma forma de enfrentamento da crise que se abate sobre o sistema capitalista, ou quem sabe, sobre os capitalistas na sua luta por garantir a acumulação de capital. Nessa luta, a educação teria um papel a desempenhar adequando-se às necessidades do capital e contribuindo para a produção do capital humano requerido para o atendimento das necessidades do mercado.

Embora desde o surgimento do capitalismo a educação formal tenha estado relacionada de alguma forma aos interesses econômicos, nas décadas recentes ela tem assumido a responsabilidade de inserir os indivíduos no mercado de trabalho, sendo elemento importante na competitividade entre as nações na medida em que desenvolve

competências que preparem os indivíduos para os padrões de empregabilidade que o mercado requer. Tão imbricados estão os saberes e fazeres escolares na lógica economicista que conceitos como produto, consumo, cliente, antes restritos ao mundo empresarial, são hoje parte da linguagem educacional.

Essa conversão do sistema escolar às necessidades econômicas supõe uma hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade. Na interseção da economia e da educação, em uma zona de reconhecimento lexical, palavras de concordância, de convivência e de passagem entre as esferas permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. É, por exemplo, a noção do “aprendizado ao longo da vida”, estreitamente associada às de eficácia e *performance*, ou ainda à de competência, que fazem passar a lógica econômica dentro da lógica escolar em nome de uma representação essencialmente prática do saber útil. (LAVAL, 2003, p.45)

O exemplo que o autor apresenta quanto à noção de aprendizado ao longo da vida é uma demonstração clara das nuances que os termos podem assumir dependendo do lugar de onde são pronunciados e de quem os pronuncia. Essa idéia do aprendizado ao longo da vida, encampada por organismos internacionais como a OCDE, a Comissão Européia e outros, incorpora-se ao discurso dominante redimensionando a idéia de formação escolar voltada para a construção da cidadania, que envolve questões éticas, culturais, sociais e econômicas, e não apenas esta última⁴.

A idéia que esses organismos tentam passar é de que o aprendizado durante a vida tem sentido de preparar caminhos de aprendizagem contínua, de recuperação e retomada de estudos, no entanto, a ênfase está em que as instituições de ensino forneçam as ferramentas necessárias para que o indivíduo tenha autonomia suficiente para uma auto formação permanente, para uma auto aprendizagem contínua, permitindo adaptação do assalariado às transformações econômicas e às necessidades do mercado.

Então a escola que antes encontrava seu centro de gravidade não apenas no valor profissional, mas também em valores políticos, sociais e culturais, interpretados de maneira muito diferente, segundo as correntes políticas e ideológicas, passa a veicular uma lógica pautada em objetivos de competitividade que predominam na economia globalizada. É preciso atentar para a ruptura que se opera, de uma escola antes voltada mais para a formação do cidadão e hoje, preocupada em satisfazer o cliente, o usuário, o consumidor,

⁴ Para maiores detalhes acerca desta questão, ver Laval, (2003), segundo capítulo.

empenhada na formação de um “capital humano” que mantenha a competitividade das economias regionais, nacionais e internacionais.

No Brasil essa lógica se configura, dentre outras, na preocupação com o ensino profissionalizante, oferecido na Educação Básica, nos moldes do mercado de trabalho. Na campanha presidencial de 2006, os dois candidatos que foram para o 2º Turno das eleições apresentavam em seus discursos a necessidade de profissionalizar os jovens para o mercado de trabalho indicando o fortalecimento da rede de Escolas Técnicas Federais. O atual ministro da educação, Fernando Haddad declarou “o Brasil não tem uma cultura de adotar o ensino técnico na escola pública... Nosso desafio é combinar a educação de jovens e adultos com a profissionalização”. O ministro defende a aproximação do Sistema S (SENAI, SESI, SENAC) com o Ensino Médio⁵.

Também Mozart Neves Ramos, presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) destaca que é preciso pensar formas de atrelar a formação profissional à cadeia produtiva. “Às vezes o emprego existe, mas não há mão-de-obra preparada para preencher as vagas”. Há nas falas dos representantes do Estado uma ênfase na relação entre educação e mercado. Quando o ministro indica a necessidade de articulação entre escola formal e instituições de ensino voltadas para as empresas, amplia o sentido de local de aprendizagem, em um processo que caminha na direção da relativização dos espaços de aprendizagem, transferindo para outras instâncias prerrogativas que eram das instituições escolares.

Procuramos até aqui evidenciar o predomínio da lógica do mercado nas políticas sociais, dentre elas a educação e o papel que a mesma desempenha neste processo. Consideramos importante esse resgate para adentrarmos com maior clareza na crítica ao significado que as políticas de avaliação educacional, de natureza institucional, efetivadas pelo Estado, assumem neste processo de mercantilização da educação.

A avaliação enquanto política governamental não é fruto apenas da ação de Estados orientados pela ótica neoliberal, estando presente em políticas governamentais de tempos anteriores, assumindo características relacionadas à visão e interesses dos governos em cada período histórico. Não é nosso propósito discorrer acerca das características que a avaliação assume em diferentes períodos de formação do Estado e sim aprofundar o sentido da mesma com o predomínio da aliança neoliberal e conservadora, evidenciada no caso

⁵ Jornal Folha de São Paulo, 06 de novembro de 2006.

brasileiro, mais a partir das décadas de 80 e 90, na qual como já referimos afloraram políticas de avaliação educacional em todos os níveis de ensino.

Dias Sobrinho discorrendo acerca das políticas de avaliação e sua relação com as mudanças nas esferas políticas e econômicas enfatiza que avaliação não é uma ação que se restrinja à escola ou mesmo à educação. Cada vez mais a avaliação tem desempenhado significativo papel nas políticas de governo:

A idéia de competitividade do país no cenário internacional, da Modernização do Estado e da eficácia e eficiência na economia e na gestão dá o sentido geral dessas avaliações. Por entender que não pode haver reformas bem instrumentadas sem avaliação, os Estados criaram nos últimos anos suas agências de coordenação geral dos processos e dos sistemas avaliativos. Por aí se vê que a avaliação é matéria de Estado e se aloja no núcleo do poder central. (DIAS SOBRINHO, apud FREITAS (Org.) 2002, p. 39)

No sentido de esclarecer-nos acerca das características defendidas por representantes do Estado, para uma avaliação nacional, na área educacional, buscamos os **Anais do Seminário Internacional de Avaliação da Educação**, realizado no Rio de Janeiro em outubro de 1995, patrocinado pela Fundação CESGRANRIO. O referido documento apresenta as idéias de representantes da França, Estados Unidos e Espanha, Argentina e Brasil acerca das políticas de avaliação nacional. Destacamos as elaborações nas quais os autores procuram esclarecer e justificar a prática de tais políticas.

Archie E. Lapointe (p. 19-32), então diretor executivo do Educational Testing Service (CAEP) dos Estados Unidos, defende a idéia de que os dirigentes educacionais necessitam de informações a fim de tomarem decisões que sejam efetivamente econômicas. Argumenta que não se deve pensar numa avaliação nacional como um programa de testagem e sim como um sistema de informação necessário ao planejamento e gestão de programas educacionais.

Considera ainda que, embora existam informações nas escolas que poderiam contribuir para algumas decisões, mas, por não serem padronizadas, equivalentes, comprometeriam uma análise fidedigna e com validade estatística. Um sistema de avaliação nacional precisa de testes idênticos ou equivalentes, efetivados dentro de procedimentos padrão.

Ora, entendemos que a padronização de conhecimentos e formas de coleta de informação direciona para a defesa de um currículo nacional que possa servir de elemento unificador, atendendo à necessidade de coalizão da direita, pois permitiria atender aos

interesses dos conservadores de controle dos conhecimentos a serem trabalhados através da padronização e ao trabalhar com avaliações voltadas para o desempenho, contribuir para a produção de “capital humano” que atenda aos interesses do mercado. Essa questão será aprofundada no capítulo seguinte, mas consideramos importante chamar atenção para este aspecto uma vez que tem estado presente nas políticas de avaliação levadas a efeito no Brasil.

Continuando a síntese das idéias de Lapoint, ele aponta para a importância de um conselho administrativo independente, composto por representantes dos vários segmentos da sociedade e governo, no sentido de dar credibilidade à integridade dos resultados. Também considera importante um comitê consultor técnico, uma vez que especialistas serão fundamentais no processo de planejamento assim como para sanar as inevitáveis dificuldades que surjam no processo de execução. Ressalta a importância da participação de administradores e educadores na formulação de objetivos a serem medidos nos testes e outros instrumentos, devem ver e analisar os resultados de testes experimentais, analisando também a significação dos resultados finais.

Segue discorrendo acerca de aspectos técnicos na efetivação do processo, terminando com uma demonstração dos resultados da implantação de um sistema dessa natureza nos estados Unidos, que se iniciou nos anos setenta.

Destacamos alguns elementos que são considerados essenciais, na visão de Lapoint para um sistema nacional de avaliação:

1. Necessidade de padronização das informações a serem coletadas bem como dos procedimentos a serem adotados, na perspectiva de possibilitar uma testagem fidedigna;
2. Criação de um conselho administrativo independente, constituído por representantes dos vários segmentos da sociedade no sentido de obtenção de credibilidade política e de um comitê consultor técnico que garanta a validade científica dos procedimentos e amostras, assim como dos resultados;
3. Envolvimento de administradores e educadores no planejamento e análise do processo, no sentido da obtenção de um consenso acerca dos resultados, buscando a efetividade do mesmo.

Embora indique a criação de um conselho independente para dar credibilidade ao processo, a lógica de avaliação proposta não é posta em questão. O sentido da participação

de diferentes grupos sociais é para dar credibilidade ao processo e fica bem evidente a preocupação com a natureza técnica da avaliação.

Outra contribuição que destacamos é de Alejandro Tiana Ferrer (p. 35-52), diretor do Instituto Nacional de Calidad y Evaluación da Espanha diz não haver acordo entre as várias visões sobre o porquê de constatar-se na atualidade um interesse significativo por avaliar-se os sistemas educativos. Desde os que fazem análises simplistas, como se fosse modismo; análises que reduzem a complexidade do fenômeno a experiências concretas, criticando-a como um instrumento a serviço de políticas neoliberais, quando ele considera que é apenas um de seus usos. Chama enfim atenção para que se efetivem análises que respeitem a complexidade e diversidade de perfis que ele oferece. Destaca então dois motivos para o interesse em relação ao referido fenômeno:

1. Mudanças nos modos de administração e controle do sistema educativo em função das demandas econômicas e sociais de desenvolvimento. Tais mudanças não são meramente conjunturais, antes, terão conseqüência para o futuro. A principal mudança deu-se no modo de controle, que tem superado a visão tradicional de supervisão, para uma autonomia maior das escolas, que, no entanto, devem prestar contas de seus resultados. Valorar tais resultados envolve riscos, como a valorização de elementos mensuráveis do processo pedagógico, reduzindo o ato educativo à mera instrução e esta ao cognitivo. Outro risco é sua utilização para comparações injustas entre escolas e regiões;
2. A crescente demanda social por informação no sentido de racionalizar o uso dos recursos disponíveis, possibilitando uma tomada de decisão mais adequada. Sabendo que os recursos disponíveis não são ilimita

dos setores implicados constitui uma significativa limitação metodológica e de legitimidade;

- c) Integração de métodos e enfoques, que corrobora com os anteriores, é fundamental na medida em que as realidades avaliadas são diversas, constituindo-se um dos grandes desafios de um sistema educativo a integração de todos os elos de um sistema de informação, capaz de oferecer uma imagem transparente dos mesmos e contribuindo para a tomada de decisões;
- d) Coerência com os objetivos do sistema educativo, não subordinação. Devem colaborar para que os objetivos do sistema educacional em que se inserem, sejam atingidos;
- e) Ser gradual e adaptável às circunstâncias, sendo diversos os campos a serem abarcados pela avaliação, não tem sentido cobri-los todos ao mesmo tempo. Nos casos em que não exista uma ampla tradição avaliadora, não é oportuno iniciar programas muito sofisticados e complexos.

As considerações de Alejandro Ferrer trazem uma perspectiva aparentemente participativa para as políticas de avaliação, chamando atenção para a necessidade de que sujeitos geralmente alijados dos processos decisórios em educação que compõem a comunidade educativa sejam chamados a participar do processo avaliativo, no entanto, a preocupação não indica a reflexão, ficando a necessidade de que os avaliadores sejam externos, a participação da comunidade com sentido de legitimidade, preocupação em que os objetivos sejam atingidos. Consideramos importante o alerta que o autor faz para que se evitem programas avaliativos muito sofisticados e complexos em Estados sem tradição na área da avaliação.

Uma terceira e última contribuição que destacaremos é de Jean-Jacques Paul (p.115-129), representante do Instituto de Pesquisa sobre a Economia da Educação, França, o qual considera quatro fatores que levam o poder político a buscar um melhor conhecimento prévio dos fatos relativos à educação:

1. A tomada de consciência do caráter estratégico da educação e da formação profissional para a economia das nações;
2. A extensão dos recursos consagrados à educação e à formação profissional;
3. O desenvolvimento de métodos de pesquisa adequados especificamente para a esfera educacional;
4. Exigências orçamentárias de toda ordem.

Defende a idéia de que quem decide deve dispor de certo número de informações (o que funciona bem ou mal, quanto custa) para tomar suas decisões, de sorte que não faça apenas estimativas em cima de *inputs* aplicados no sistema (despesas em educação, número de professores, nível de formação). Sugere que a avaliação parta de três princípios:

1. A educação representa apenas uma das utilizações possíveis dos cofres públicos (ao lado da saúde, da justiça, do desenvolvimento rural). As despesas têm de ser justificadas através dos benefícios que a sociedade retira, comparativamente aos benefícios provenientes das utilizações alternativas. Torna-se, pois necessário tentar medir o que são esses benefícios;
2. Pode ser importante para um político poder situar o quadro de seu sistema educacional em relação ao de outros países. Tal comparação poderá lhe permitir traçar eixos de reformas;
3. A política educacional não pode ser fundamentada unicamente em opiniões. Ela precisa de fatos concretos, relativos principalmente aos custos e aos benefícios correspondentes às diferentes medidas possíveis.

Esses princípios em nosso entendimento, pautam-se pela visão economicista, não que consideremos desnecessário que haja um processo avaliativo das políticas sociais, entretanto, ponderamos que o mesmo não deve ater-se enfaticamente à relação custo-benefício, ainda mais quando se busca medir tais benefícios. Essa noção de medida valoriza a prática de apresentação de índices, que ao serem divulgados, promovem a preocupação com o desempenho nacional em relação aos demais países, tomando por base indicadores propostos por organismos internacionais, que estimulam a competitividade e a perspectiva de controle gerencial e econômico.

Jean-Jacques Paul apresenta a avaliação formativa proposta por Perrenoud (1992) como um modelo ideal a ser usado, pois pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de auto - regulação e autotransformação do sistema educacional em três direções: ampliar o trabalho conjunto nos estabelecimentos, estimular a cooperação entre professores e criar medidas no sentido de aumentar o grau de profissionalização do Magistério.

Um dos impactos da avaliação formativa que considera mais importante em matéria de política educacional reside na questão do trabalho em conjunto, do controle e da política do estabelecimento. Uma avaliação tradicional, a seu ver, não possibilita um controle muito

estrito sobre a pedagogia dos professores, pois ao trabalhar com notas, não traduz o significado pedagógico dessas notas. Essa é uma lei

uso dos recursos disponíveis, assim como de implementar políticas educacionais mais realistas. Deve buscar o consenso e apoio de toda a comunidade para ter credibilidade e aceitação.

A síntese acima suscita algumas questões: é possível que uma avaliação nacional na lógica proposta consiga retratar a qualidade da educação no país? Uma segunda questão relaciona-se à preocupação com os resultados e não com os processos de ensino e uma terceira questão, refere-se ao uso das informações para a tomada de decisões. Tais questões se entrelaçam na dinâmica de implementação das políticas de avaliação educacional nos moldes do pensamento neoliberal que pressupõe controle do processo educativo.

Dias Sobrinho (2002) argumenta que essa avaliação conectada às reformas empreendidas pelo Estado e às mudanças no sistema produtivo tem se caracterizado como uma tecnologia do poder, constituindo-se em instrumento que confere credibilidade e legalidade às medidas adotadas pelos dirigentes estatais, e completa:

Sua razão de ser é o controle, isto é, a verificação da legalidade, da regularidade, da conformidade e, sendo o caso, o constrangimento e a estigmatização pública, com base na autoridade técnica e legal. No mundo capitalista, instalada no centro do poder e nas instâncias administrativas de diferentes níveis, apoiada pelo empresariado, disseminada pela mídia e de alguma forma introjetada pela população em geral, ainda que sofra severas críticas em círculos especializados, essa avaliação tem tido enorme e pesada presença. (Ibid., p. 40)

Um aspecto importante a considerar é que a avaliação está no centro do poder, não apenas do Estado, mas também dos grupos hegemônicos da sociedade, evidenciando uma dominação ideológica de escamoteamento das reais intencionalidades dos que defendem uma avaliação nos moldes estatísticos, de padronização de saberes, de testes de rendimento de natureza classificatória, preocupada em evidenciar a capacidade ou incapacidade que cada instituição de ensino.

Retomando as questões centrais que fizemos acima procuraremos trabalhá-las não tentando dar respostas definitivas, até porque se constitui uma impossibilidade, mas faremos algumas reflexões que contribuam para um maior entendimento das mesmas.

É possível uma avaliação nacional nos moldes da lógica neoliberal de medida dizer como está a qualidade da educação?

Um aspecto fundamental ao considerarmos esta questão está na clarificação do que se entende por educação de qualidade. De fato, todos desejam que a educação pública seja de qualidade, no entanto não há um consenso acerca do que seria essa qualidade.

Gentili (1995, p. 113-177) contribui para o entendimento dessa questão ao fazer um estudo acerca da qualidade na esfera educacional, destacando a situação da avaliação nesse processo. Parte da idéia de a qualidade no campo educativo passou por um duplo processo de transposição: o deslocamento do problema da democratização ao da qualidade e a transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo empresarial para o campo das políticas educacionais.

A primeira transposição acompanhou o processo de mudanças políticas na América Latina, especialmente com a queda das ditaduras militares. O autor argumenta que, o que houve na verdade, não foi a superação de um sistema autoritário de governo e sim um processo de desdemocratização da democracia, uma vez que as ditas revoluções caracterizaram-se, antes, como contra-revoluções preventivas com a missão de eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista e apontava para um socialismo que o transcendia

Sua função essencial, primordial foi, pois, a de traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente; para romper qualquer aspiração ou idéia de uma mudança desde a base. (ANDERSON, 1988; p. 65)

Desse modo, a preocupação da elite dominante era com a inserção dos países em desenvolvimento no mercado internacional extremamente concorrencial, investia-se assim em um modelo de gestão política voltado para o capital internacional, observando-se hoje, a consecução desse objetivo, uma vez que a economia do Brasil, assim como de outros países do chamado terceiro mundo, sofre grande influência do capital estrangeiro, que condiciona o envio de dinheiro, à mudanças nas diferentes áreas da sociedade, em especial na racionalização dos recursos no campo social.

A preocupação com a educação passa a ser, não com a necessidade de universalizá-la de maneira a garantir educação de qualidade para todos, para a discussão da natureza que

essa educação teria em função da premência em inserir o país no competitivo mercado internacional. A educação formal deveria trabalhar para a formação de mão-de-obra qualificada que atendesse essa demanda.

A Segunda transposição que Gentili (1995) apresenta é a dinâmica pela qual os debates sobre a qualidade da educação foram assumindo as características que qualidade possui no campo empresarial, assemelhando-se à lógica produtivista e mercantil que caracteriza os critérios segundo os quais é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios. O autor destaca então, cinco critérios de “qualidade” no mundo empresarial:

1. A questão da qualidade já compunha as orientações desde Taylor, o chamado pai da administração científicas, que já chamava atenção que deveriam ser tomadas medidas estritas para resguardar-se contra a queda de qualidade, antes de efetuar qualquer movimento para obter aumento na quantidade.
2. A qualidade enquanto estratégia competitiva, marcada especialmente pelas inovações tecnológicas, transformações radicais em engenharia de produção, desenvolvimento de novos materiais e o desenvolvimento de novas formas de gestão e financiamento. O eixo norteador é a necessidade de adaptabilidade, ajuste e acomodação à um mercado em mutação.
3. Qualidade-produtividade-rentabilidade. É nessa trilogia que se unificam as preocupações de Taylor e dos modernos apologistas do gerenciamento competitivo. Dificilmente um empresário pensará em aumentar seus padrões de qualidade se com isso compromete sua produtividade e conseqüente rentabilidade. A preocupação com a qualidade vem em decorrência da necessidade de acumulação de capital.
4. A busca da qualidade pressupõe uma organização particular do processo produtivo, ou seja, a qualidade pressupõe uma estratégia própria de organização que direciona a um determinado tipo de controle, que sofre modificações históricas. Tais formas de controle referem-se à modalidades de disciplinamento que existem em toda organização do trabalho.
5. A qualidade é mensurável e tem um custo. A busca por reduzir ou eliminar as ineficiências, não pode elevar o custo de eficiência, pois isso implicaria que o custo total de uma qualidade torne-se absurdo, não competitivo.

Em educação, a qualidade tem assumido características diferenciadas em função dos diferentes contextos econômicos e paradigmas pedagógicos que têm proposto um tipo

específico ideal de rendimento de acordo com os interesses dos grupos dominantes, pois, é (Paro, 1993) é em decorrência da organicidade histórica da relação entre superestrutura ideológica e estrutura econômica que os pensamentos do grupo dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos que prevalecem, ou seja, a classe que tem o poder material numa sociedade, detém também o poder de coordenar a visão de mundo da maioria. Nessa perspectiva, a qualidade educacional e forma de referenciá-la em educação está em relação direta com os interesses dominantes na sociedade.

Atualmente, a qualidade da educação identifica-se mais com os resultados obtidos pelos estudantes, aferidos em diferentes modalidades; taxas de retenção, de evasão, comparações internacionais de rendimento escolar, testes nacionais padronizados, sendo os últimos entendidos como um dos métodos mais eficazes para o controle da qualidade.

Assim, percebemos uma predominância acerca do que seria uma educação de qualidade, aquela que melhor prepara os alunos para atenderem às necessidades do trabalho no mundo capitalista, portanto, do capital. Isso pressupõe a possibilidade de definição de “critérios avaliativos” que se coadunem com essa lógica, bem como, advoga a possibilidade de que os mesmos transcendam as diferenças individuais, podendo ser aferidos entre alunos de regiões diversas sem comprometer a legitimidade da “avaliação”. Essa visão é muito limitada confrontando-se com uma leitura crítica do papel que avaliações dessa natureza assumem na sociedade.

resultados apontados em tais testes. Já se ouve falar em melhores e piores escolas, em regiões mais avançadas em termos educacionais e regiões precárias.

E muitos professores críticos sabem que os resultados de seus alunos têm como função latente favorecer uma determinada representação social sobre as suas próprias competências como profissionais, sendo por isso mais grave que só contem os resultados que podem ser medidos e quantificados numa lógica exclusivamente acadêmica, positivista e redutora da educação escolar (AFONSO, 2000; p.90).

Isso nos remete a idéia de avaliação como controle⁷ do processo, pois, como expusemos, o compromisso efetivo com a educação tem deixado muito a desejar por parte do poder público. Será que se busca um diagnóstico mais próximo da realidade dos sistemas escolares de fato? Para quê se já se evidencia uma política de racionalização de recursos? Se a idéia é racionalizar, não há recursos para todos, portanto quem será contemplado?

Diante disso, evidencia-se a necessidade de que existam padrões pelos quais os alunos sejam avaliados, o que pressupõe a definição prévia de objetivos curriculares nacionais, sem os quais não é possível que se criem indicadores que meçam as *performances* dos sistemas educativos. Esse consideramos ser o cerne dos questionamentos que vimos levantando. Remete ao controle mais apurado que tem relação com a função social da escola num sistema capitalista.

Compartilhamos a idéia de que a escola é espaço dialético, não meramente reproduz a sociedade, também nela interfere. No entanto, temos consciência do processo acentuado de dominação econômica, política e cultural que perpassa a sociedade. Existe sim um discurso ideológico dominante que permeia as ações educacionais dos sistemas de ensino. A escola é espaço de luta, uma luta que não pode ser retratada em indicadores estáticos de um processo avaliativo centrado em estatísticas de acertos e erros em testes que são organizados sob uma ótica dominante de conhecimento.

⁷ O controle é normativo, impõe respeito às regras consideradas boas. Na prática tradicional o controle está condenado à hierarquia. Assim, a qualidade da operação de controle constitui um quase racismo ou uma distinção do tipo essencialista entre controladores e controlados. Os chefes controlarão a qualidade do trabalho dos subordinados, os professores, os conhecimentos dos alunos, os pais o crescimento e educação dos filhos, o Estado, a polícia e os tribunais públicos, etc. O inspetor, o examinador, o pesquisador exercerão sua missão de polícia social. A busca da verdade em sua concepção normativa, e mesmo para além dela, mostra-se incapaz de distinguir entre suas implicações e suas conseqüências lógicas e morais. Por ser normativo, hierárquico, repressivo, sancionador, policial e contencioso, todo controle é necessariamente político. Também é indubitavelmente conservador. (Bonniol&Vial, 2001, p.92-93)

Nem os teóricos que temos referido defendem, nem nós acreditamos que o Estado não deva acompanhar e orientar a educação e muito menos que não devemos lutar pela qualidade para a mesma. No entanto, questionamos a postura retrógrada do Estado em priorizar avaliações nacionais em lugar de investir no fortalecimento de processos pedagógicos que considerem a autonomia dos sujeitos e ao mesmo tempo, criem laços coletivos entre alunos / professores / comunidade escolar e sociedade.

Assim também, questionamos uma qualidade educacional buscada para poucos, que precisa ser racionalizada a partir dos interesses da economia, mediante as respostas das instituições aos objetivos a elas colocados, que não são de formação do cidadão trabalhador crítico e sim do trabalhador adaptado aos interesses dos grupos financeiros.

Freitas (1995) sintetiza bem o contexto que hoje vivemos ao dizer que o capitalismo rejuvenesce nas crises, ainda que de modo temporário. Nesses momentos, o capital muda o papel do Estado, da produção tecnológica, da educação e muda também a composição da classe trabalhadora. Transforma trabalhadores braçais em trabalhadores de “colarinho branco”, desemprega, joga trabalhadores na economia informal e no subemprego. Aprofunda a recessão e faz com que a luta sindical seja sufocada pelo medo da perda de emprego. Nestas condições, a classe trabalhadora é obrigada a recuar.

Mas não é o fim, há muito por fazer e nós educadores e educadoras temos que ter clareza do projeto que defendemos, dos interesses que nossa prática está atendendo. Há necessidade de lutarmos pela qualidade da educação pública e para que ela continue sendo pública, espaço de discussão coletiva, de pluralidade de idéias, mas de compromisso coletivo com a construção de uma sociedade com justiça social efetiva.

A nosso ver, numa perspectiva democrática não existe qualidade apenas para alguns, pois uma vez que a educação é um direito de todos, deve ser oferecida de maneira a contribuir para que, como diz Gramsci, cada cidadão possa ser um dirigente, não para preparar líderes e subordinados. Educação de qualidade implica necessariamente a possibilidade de uma formação crítica, com boa fundamentação teórico-prática, na qual os sujeitos envolvidos no processo educativo percebam o significado dos saberes e sintam que são parte desse processo de (re)elaboração da ciência, da cultura, da sociedade, do mundo da vida.

Nessa perspectiva, Freitas (1995) alerta para a necessidade de distinção clara entre o projeto progressista e o projeto capitalista, pois então poderemos aproveitar as contradições do sistema capitalista em benefício das classes populares, construindo projetos históricos claros política e ideologicamente comprometidos com uma sociedade justa.

O que fundamenta a preocupação com os resultados em detrimento dos processos nas avaliações promovidas pelo Estado?

Temos demonstrado o quanto a perspectiva da economia adentra as questões educacionais de maneira tal que tem afetado a compreensão do sentido mesmo do trabalho educacional escolarizado. Ao procurarem na educação uma qualidade moldada na perspectiva do gerenciamento empresarial, os dirigentes do Estado reforçam a visão da escola como uma empresa de formação de mão-de-obra para o mercado, evidenciando uma racionalidade tecnocrática que tem deixado de lado questões políticas e culturais que constituem o cerne do trabalho educativo, revestindo-as de uma nova roupagem mais aos moldes da racionalidade economicista.

Essa visão da educação escolar como instrumento subordinado aos critérios de produtividade, eficiência e eficácia, semelhantes aos das instituições econômicas acentuam a crítica à ineficiência das administrações institucionais públicas, indicando que sua produtividade seja colocada em xeque através do uso de indicadores que possam evidenciar essa ineficiência. Por certo que essa ação não é direta, destituída de barreiras, aceita com passividade pelos profissionais da educação. Por isso, o caminho percorrido por aqueles que defendem a lógica economicista, passa por questões ideológicas que já apontamos e que transformam a educação em um campo de luta no qual avança um discurso e uma prática que põem em risco um projeto mais democrático de organização educacional e social.

Como parte desse processo ideológico de desvirtuamento da realidade, a divulgação dos resultados é apresentada como uma forma de dar transparência ao trabalho educacional desenvolvido nas instituições de ensino e muitas se entregam a tais avaliações no anseio de obterem boas notas e assim receberem o reconhecimento e o destaque que necessitam para a captação de novos alunos, revestindo-se esses resultados em uma garantia de ensino de qualidade.

Situar-se bem no *ranqueamento* produzido pela avaliação utilizada – à qual a mídia se curva e se incumbe de disseminar – passou a ser objeto de desejo das instituições de ensino superior (IES). O discurso de transparência adotado pelo sistema para justificar a necessidade de uma avaliação silencia sobre os verdadeiros beneficiados por tais informações. Será a sociedade Será o mercado (De Sordi, 2002, p. 69)

A simples demonstração ou divulgação de resultados fora do contexto em que foram produzidos, tomando os dados obtidos como verdades incontestáveis, apresentadas sob a égide da técnica, da estatística, sem considerar o contexto em que foram produzidos, compromete a credibilidade das instituições de ensino que não tenham manifestado um resultado nos moldes esperados, desconsiderando que muitos resultados considerados positivos o foram em função de estratégias falaciosas, tais como a escolha de alunos com capital humano diferenciado para serem avaliados, oferecimento de cursos intensivos de preparo para as provas, oferta de prêmios e tantos outros meios. Tais resultados são entendidos como reveladores de uma qualidade institucional que não corresponde ao que é efetivamente oferecido pela instituição.

Um ponto importante nesta questão está no fato de que a preocupação em demonstrar resultados que propiciem retorno em termos de credibilidade e, por conseguinte, de novas matrículas, compromete a autonomia das instituições educacionais em desenvolver um projeto formativo que considere de fato as complexas demandas sociais, constituindo-se em espaços de reflexão e construção de outras leituras, outras lógicas de estar e agir no mundo.

Considerando a complexidade das demandas sociais, entendemos ser oportuno refletir que a preocupação com resultados envolve os sujeitos e destinatários da avaliação, uma vez que nenhuma avaliação é passiva e destituída de interesses, destinando-se a cumprir propósitos delimitados por quem a engendrou, sejam indivíduos, grupos ou mesmo o Estado. É importante identificar os sujeitos que detém o poder de avaliar, pois estes podem imprimir à avaliação valores e práticas, evidenciando uns em detrimento de outros que não sejam de seu interesse.

Dias Sobrinho (2002) considera que as avaliações externas que são promovidas pelos governos tendem a assumir uma característica objetivista e quantitativista, que possibilitam comparações e classificações que interessam ao mercado. Segundo o referido autor, essas avaliações tendem a ajustar instituições de ensino e mesmo o sistema educacional aos direcionamentos burocráticos e políticos. Assim

Sua função será, em geral, fornecer os dados objetivos e confiáveis para a efetividade das políticas governamentais de regulação do sistema e fornecer informações para as escolhas dos usuários. Fundamentalmente, têm a função de controle e seleção. Por isso é importante a informação ampla e facilmente entendida pelo grande público. Seus argumentos decidem sobre a destinação ou corte de recursos, reconhecimento ou

fechamento de cursos, prestígio social e coisas assim. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 153).

Essa lógica de cerceamento ou premiação pode ser percebida nos diferentes níveis de ensino, estando mais evidenciada nas universidades através dos investimentos efetivados nas diferentes áreas do conhecimento ou no diversos cursos de formação ao nível da graduação ou da pós-graduação. As áreas mais ligadas à formação técnica ou as ligadas à indústria tendem a receber maior apoio e são mais procuradas pelos que detém o capital.

No ensino fundamental essa vinculação das performances dos alunos à qualidade do trabalho escolar tem promovido situações as mais diversas nos diferentes estados brasileiros. Freitas (2002), acrescenta uma reflexão valiosa ao chamar atenção para a expansão da política de avaliação da União para a efetivação de políticas estaduais de

Um aspecto fundamental a considerar é que aqueles que vão candidatar-se às escolas não têm as mesmas condições, ou seja, não são iguais, e mais, não apenas os alunos e pais que escolhem também as instituições bem sucedidas nas avaliações desenvolvem uma prática de segregação: como seu serviço é “de qualidade” custam mais caro, ou requerem um processo seletivo em função da demanda, de maneira que ingressem ou permaneçam os alunos que estejam mais de acordo com a imagem que a instituição deseja manter.

Devia-se, então, concluir que o “mercado educativo” é, em realidade, um dispositivo social oficioso de auto-seleção que, por trás dos argumentos falaciosos da racionalidade do interesse próprio, permite triar socialmente, e até mesmo etnicamente, os alunos, em sociedades hierarquizadas que têm a dupla característica de conhecer uma escola de massa e de afixar valores que interdita uma segregação oficial aberta. (LAVAL, 2003, p. 178).

A preocupação acentuada com os resultados evidencia o interesse em valorizar o produto em detrimento do processo desconsiderando a função formadora que a avaliação pode assumir no processo educativo, de maneira a contribuir para a melhoria da qualidade da educação, considerando as diferentes caminhadas e lugares dos sujeitos envolvidos no processo educativo, subsidiando a necessária reflexão do trabalho pedagógico para o enfrentamento dos problemas e construção de possibilidades reais de mudança rumo à desejada equidade para a educação pública. Isso nos remete a pensar acerca do uso dos resultados para a tomada de decisões, um dos argumentos centrais das políticas de avaliação do Estado.

As políticas de avaliação implementadas podem de fato subsidiar as decisões dos dirigentes educacionais do Estado?

Essa é uma questão que tem perpassado as anteriores estando relacionada, assim como aquelas, aos interesses envolvidos na implementação de políticas de avaliação. Nas argumentações apresentadas pelos dirigentes e registradas nos já referidos Anais do Seminário Internacional de Avaliação da Educação, um ponto forte é a importância que essas políticas de avaliação educacional assumem para subsidiar as decisões dos dirigentes, conferindo-lhes uma certificação de responsabilidade e credibilidade, por estarem fundamentadas em informações com bom nível de precisão estatística retratando a realidade educacional.

Já refletimos anteriormente o quanto tais posturas podem ser equivocadas, desconsiderando que a simples quantificação não garante por si a obtenção de uma visão abrangente e consistente de um programa, de uma escola e menos ainda de um sistema de ensino, ao contrário, além de serem insuficientes, empobrecem o trabalho pedagógico e deturpam a realidade por desconsiderarem que a aprendizagem é um fenômeno complexo e multidimensional, não podendo ser reduzida a elementos meramente quantitativos.

Ao considerarmos as diferentes políticas de avaliação que têm sido levadas a efeito no Brasil, resguardadas as diferenças, todas envolvem a mensuração como elemento básico do diagnóstico que se propõem a fazer acerca da qualidade do trabalho educacional em nosso país. O SAEB, por exemplo, está centrado nos desempenhos de amostras de alunos em testes de rendimento, sendo que a partir de 2005, passou a testar todos os alunos das escolas públicas urbanas, manifestando que, embora mudem os dirigentes, a lógica neoliberal permanece fortalecida e neste caso, está sendo exacerbada, chegando o processo classificatório mais diretamente às escolas e seus alunos, possibilitando a publicação de um *ranking* das escolas.

Esse, aliás, é um dos impactos que essa febre avaliativa da União tem provocado, pois muitos estados têm construído seus sistemas próprios de avaliação da Educação Básica nos moldes do SAEB. A ênfase na relação entre desempenho dos alunos em testes e a qualidade do trabalho das instituições de ensino, direciona, em nosso entendimento, o impacto dessas políticas avaliativas para o reforço de práticas classificatórias, excludentes justificadoras das desigualdades, de maneira a consolidar idéias meritocráticas, criando um sentido de aceitação pelos sujeitos da sua condição, seja fortalecendo a convicção dos que detém o poder de que de fato merecem o que conquistaram com seu esforço ou nascimento, ou mesmo contribuindo para que os que são marginalizados sociais aceitem sua condição como justa, contentando-se com o pouco que puderem obter.

Essa perspectiva perversa contribui para a criação de ilhas de excelência institucional e relega à marginalidade instituições de ensino que deveriam por sua condição mesma, receber apoio e investimento para que as dificuldades enfrentadas fossem resolvidas, evidenciando que “a avaliação é um fato capaz de direcionar projetos e ações e o que se evidencia com as práticas em curso é a perspectiva da reprodução e intensificação das desigualdades educacionais e sociais”. (Souza & Oliveira, 2003, p.890).

A influência das políticas de avaliação que o Estado tem levado a efeito no Brasil assume antes um sentido de controle que o de conhecimento da realidade para intervenções que caminhem na resolução das dificuldades evidenciadas. Esse controle não se manifesta

com obviedade, sendo travestido de compromisso com a qualidade do trabalho educativo oferecido, qualidade na compreensão que analisamos antes, de atendimento aos interesses econômicos.

A avaliação nessa concepção não promove ações de sentido educativo, que contribua para a melhoria da qualidade do trabalho educativo na direção de uma educação de qualidade para todos. Tais políticas de avaliações promovem, no campo pedagógico, mudanças que tendem a imobilizar o currículo, bem como as práticas educativas, direcionando-as para a preocupação em garantir bons resultados nas avaliações que o Estado promove e divulga para a sociedade.

Mesmo a pós-graduação e, por conseguinte a pesquisa, é avaliada dentro desta perspectiva, como bem descreve Dias Sobrinho:

Lembro também a bibliometria, uma prática muito utilizada nas universidades e agências ligadas à ciência e tecnologia, especialmente na avaliação da pesquisa. No fundo é a quantificação, levantamento da quantidade da produção científica feita por um indivíduo, grupos ou pelas instituições. Por exemplo, a CAPES utiliza esse procedimento na avaliação dos cursos. As universidades costumam avaliar os relatórios dos professores, individualmente, algumas vezes considerando o número de publicações como elemento fundamental para as promoções na carreira ou financiamento, quantos artigos foram publicados, em que tipo de revista, nacional ou internacional, com ou sem referato, etc. (DIAS SOBRINHO, 2002, p.107).

Percebemos que a lógica do produto, da quantidade, perpassa mesmo as instituições nas quais se poderia almejar que surgissem movimentos de confronto a essa lógica que massifica o ensino e atrela a produção de conhecimentos aos interesses de grupos econômicos, podendo-se observar um processo de mercantilização das produção científica das universidades, nas quais as pesquisas já surgem comprometidas com indústrias, laboratórios e outras instituições da linha de produção capitalista.

Temos então clareza que tais políticas têm demonstrado o fortalecimento de uma prática de regulação estatal, mediante o controle dos mecanismos de avaliação e de financiamento da educação pública e mesmo de instituições privadas, através da compra de vagas, uma vez que as instituições públicas não têm tido a capacidade de atender à demanda em alguns lugares. O que se fortalece com as políticas de avaliação é uma postura classificatória, massificadora e articulada aos interesses econômicos, que interfere no currículo, comprometendo a implementação de propostas educacionais envolvidas com processos formadores de cidadania crítica e solidária.

No capítulo seguinte refletiremos de maneira crítica acerca das interfaces das políticas entre avaliação e o currículo, procurando clarificar como os interesses e intencionalidades que envolvem as políticas de avaliação têm interferido na organização curricular das instituições de ensino e mesmo em propostas de organização de uma educação nacional. Essa clarificação é importante para que façamos uma leitura mais criteriosa acerca das diferentes práticas avaliativas que o Estado brasileiro tem levado a efeito em nosso país e como estão articuladas à propostas internacionais de organização da educação e mesmo da sociedade.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: Percorrendo tramas, práticas e seus significados

A realidade em suas diferentes dimensões é extremamente dinâmica, estando os homens e o mundo envolvidos em permanente mudança, que assumem características históricas em função da cultura, economia, organização social e política. Pensar em uma realidade estática, mecânica é ignorar a dialética que move o mundo. O contexto educacional que abordamos no capítulo anterior, com suas contradições e possibilidades é elemento essencial para a compreensão das estreitas relações entre currículo e avaliação.

Ao atentarmos para os significados que as políticas de avaliação têm assumido e suas implicações na organização e prática das instituições de ensino e na sociedade como um todo somos levados a buscar uma melhor compreensão da teia de interesses e intenções que estão entremeados nas mesmas. Considerando como Dias Sobrinho (2002) que a avaliação é pluri-referencial, devendo ser apreendida em sua complexidade entendemos que na área educacional ela está estreitamente vinculada ao currículo, também esse complexo e pluri-referencial.

Neste capítulo procuraremos demonstrar a proximidade entre as políticas de avaliação efetivadas pelo Estado e o currículo numa abrangência nacional como elementos na busca pela manutenção e consolidação de uma perspectiva hegemônica de conceber e organizar a sociedade. Um ponto básico é a clarificação do que entendemos por currículo e avaliação para trabalhá-los em suas interfaces na constituição das políticas de avaliação da educação e dentre estas o SAEB, foco de nosso estudo. Queremos enfatizar que tais incursões conceituais não têm a perspectiva de aprofundamento significativo dos termos, assumindo o papel de clarificar o lugar de onde falamos e o direcionamento de nossa análise crítica.

Inicialmente enfocaremos o currículo em suas diferentes dimensões e formas de materialização, desvelando o caráter ideológico que o mesmo pode assumir em função do jogo de interesses que envolvem sua concretização, e como as políticas de avaliação contribuem com este processo. Em um segundo momento trataremos mais apuradamente a

avaliação educacional e as nuances que permeiam suas práticas, dando destaque para a avaliação que o Estado efetiva.

2.1 – Currículo: prescrições e práxis

Uma das questões que norteiam os estudos acerca do currículo envolve os conhecimentos e valores a serem transmitidos pelas instituições escolares, o processo de seleção e organização dos mesmos, bem como as maneiras pelas quais se procura demonstrar sua assimilação pelos sujeitos que participam do processo educativo traduzidas em práticas avaliativas.

No capítulo anterior evidenciamos a penetração da lógica economicista nos saberes e fazeres das instituições educacionais, demonstrando o quanto tal lógica é permeada por questões ideológicas, velando a natureza discriminatória e excludente de políticas e práticas educacionais que caminham no sentido da domesticação. Neste tópico procuraremos ressaltar que esse processo de dominação envolve fatores diversos além do econômico, pois,

Além do mais, é preciso complementar-se uma análise econômica com uma abordagem que se apóie solidamente numa orientação cultural e ideológica, se estamos realmente dispostos a entender as formas complexas em que as tensões e contradições sociais, econômicas e políticas são “mediadas” nas práticas concretas dos educadores no desempenho de suas atividades nas escolas. O enfoque, então, deveria estar também nas mediações ideológicas e culturais que existem entre as condições materiais de uma sociedade classista e a formação da consciência dos indivíduos nessa mesma sociedade. (APPLE, 1979, p. 11).

Essa perspectiva apontada por Apple é importante para que tenhamos clareza que o predomínio de determinados valores e conceitos em uma sociedade não é fruto apenas de sua base econômica, envolvendo um processo de dominação ideológica, na qual a hegemonia⁹ é obtida dentre outras coisas por artifícios de dissimulação de interesses e propósitos dos grupos que detém o poder. Essa percepção remete à compreensão de que a

⁹ O conceito de hegemonia refere-se a um processo no qual grupos dominantes da sociedade se juntam formando um bloco e impõem sua liderança sobre grupos subordinados. Um dos elementos mais importantes que essa idéia implica é o de que o bloco no poder não tem de se basear em coerção. Em vez disto, baseia-se na obtenção do consenso em relação à ordem dominante, criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros. (Apple, 2000, p. 43)

prática curricular não é neutra, acontecendo em espaços concretos, com marcas culturais, políticas, econômicas e sociais que se entrecruzam em sua efetivação.

Mesmo o termo currículo não possui um sentido unívoco, sendo usado em diferentes acepções, indicando a pluralidade de significados atribuídos ao mesmo. Em sua origem etimológica, currículo provém do latim *currere*, que significa caminho, jornada, percurso a seguir, contendo duas idéias básicas: uma de seqüência ordenada e outra de somatória de elementos para alcance de um objetivo. Saímos de um lugar para chegar a outro, por algum motivo, interesse, necessidade ou mesmo por prazer. Essa idéia de seqüência, objetivos, caminhos a serem percorridos, tem sido muito presente na configuração do currículo na área educacional.

Segundo Pacheco (1996), embora não exista um conceito generalizado acerca do que significa currículo, duas definições mais comuns se contrapõem: uma voltada para a formalidade, com planejamento a partir de objetivos e finalidades previamente estabelecidas; outra informal, como um processo de aplicação do plano estabelecido. Na primeira estariam as concepções que relacionam currículo a um conjunto de conteúdos a serem ensinados, estruturados em áreas e disciplinas, implementado a partir do uso de certas metodologias adequadas à sua concretização. Na segunda, estariam concepções que consideram a dinâmica das experiências educativas, sem que estejam presas a uma estrutura predeterminada, percebendo a prática curricular como um sistema complexo e cheio de possibilidades.

Entendemos que a realidade é multifacetada, sendo composta por uma trama complexa de interesses individuais e de grupos ou classes, que se concretizam dentre outros lugares nas instituições de ensino e perpassam as práticas efetivadas nas escolas em todos os níveis e modalidades de ensino. Portanto situamo-nos entre os que percebem o currículo para além dos planos, conteúdos, metodologias e objetivos. Em sua efetivação estão sujeitos históricos situados em um espaço geográfico, econômico, político, cultural e social. Dessa maneira

O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentação “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que o operam dentro dos campos escolares. (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

O currículo traduz, portanto, um processo demarcado por questões de diferentes ordens não se restringindo ao simples ordenamento de conhecimentos e saberes organizados em tempos e espaços pré-estabelecidos. É essencial ponderarmos que os espaços onde o currículo acontece são em sua maioria escolares, o que nos remete ao sentido que a educação escolarizada assume na sociedade, quais funções são esperadas para que as instituições de ensino assumam diante das expectativas construídas socialmente.

Um aspecto primordial a se considerar é que as instituições escolares não são entidades em si, ou seja, não estão descoladas da realidade social em que estão inseridas. Os sistemas de ensino escolarizado estão organizados em diferentes níveis e modalidades, organização que assumiu um sentido de universalidade entre estados de um mesmo país e mesmo entre países, evidenciando uma lógica predominante de organização escolar, que envolve a seleção e socialização de saberes, conhecimentos sistematizados e em outros tantos elementos que integram os currículos escolares.

Essa perspectiva universalista de composição do currículo escolar é mais presente nos anos iniciais da vida escolar, onde parece haver um consenso maior acerca dos conhecimentos a serem socializados no início da escolaridade obrigatória, sendo mais complexa à medida que a diferença de origem social e cultural dos indivíduos se evidencia assim como suas expectativas em relação ao lugar que ocuparão na sociedade após a formação escolarizada inicial que receberam.

Nesse ponto é necessário destacarmos algumas questões acerca da composição do currículo escolar e da própria escola enquanto instituição social para esclarecermos melhor as considerações do parágrafo anterior. Uma primeira questão refere-se ao papel desempenhado pela instituição escolar em uma sociedade capitalista, como é o caso da brasileira, na qual o processo de composição de um sistema nacional de educação data de poucas décadas. Freitas (1995, p. 95) argumenta que a escola capitalista “encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções”.

Em suas argumentações o autor acima referido demonstra que a escola assume uma função seletiva na qual o currículo dominante tende a requerer de todos os alunos aquilo que apenas poucos podem cumprir, sob a argumentação de que os “esforçados”, os que têm “vontade de estudar” serão bem sucedidos e deverão ser recompensados com os melhores postos de trabalho, ficando os demais, “desinteressados” com os postos de menor

qualificação social. Essa seletividade da escola incorpora-se às diferentes práticas curriculares e dentre elas, destaca-se as de avaliação.

Um ponto a se destacar é que a constituição do currículo acontece num campo de lutas no qual os grupos que detém o poder tendem a normatizar e determinar conteúdos, significados, valores e configurações que a escola deve trabalhar, apresentando à sociedade o produto dela requerido para o bom andamento da vida social e em especial, da economia. Como dissemos, é um campo de lutas, uma vez que essa prescrição do currículo não se dá sem resistências, transgressões e ressignificações em diferentes momentos e espaços pedagógicos:

Assim, queiramos ou não, diferentes forças se introduzem no próprio coração do currículo, do ensino e da avaliação. O que conta como conhecimento, as formas nas quais ele está organizado, quem tem o poder de ensiná-lo, o que conta como demonstração apropriada de sua aprendizagem e – um aspecto tão crítico quanto os anteriores – a quem é permitido fazer todas essas questões e respondê-las, tudo isso faz parte de como a dominação e a subordinação são reproduzidas e alteradas nesta sociedade. (APPLE, 2000, p. 54)

Evidencia-se aqui a perspectiva de um direcionamento de natureza política para o currículo que assume caráter de oficialidade por expressar a compreensão dominante do papel a ser desempenhado pela educação escolar na perspectiva de manutenção do poder estabelecido. Considerando a função seletiva da escola de preparação para o mercado de trabalho e para a ocupação de determinados papéis sociais, dentro de uma trama complexa de saberes e fazeres, somos levados a ponderar a natureza dos conhecimentos nela trabalhados e que se corporificam nas práticas escolares, dando a configuração que a escola assume em função das condições históricas em que acontecem a correlação de forças que agem em seu interior.

Esse direcionamento político manifesta-se claramente no discurso de garantia do acesso à escola, à alfabetização, que tem como argumento básico os altos índices de exclusão, evidenciados em acentuadas taxas de analfabetismo ou mesmo de anos de escolaridade entre jovens e adultos. Dados de organismos internacionais apontam localidades em que a taxas de analfabetismo atingem mais de 50% da população adulta.

Connell (1995) evidencia que essa preocupação com o acesso assume o caráter de “justiça distributiva”, ou seja, a distribuição justa de algum bem social, no caso, a educação e tem sido manifesta em dois grandes projetos que atingem escala mundial: a criação de sistemas de escolas elementares e as campanhas de alfabetização universal. No Brasil hoje

temos como destaque a preocupação com a alfabetização, expressa em programas do governo federal como o “Brasil Alfabetizado” demonstrando que a inquietação entre nós é muito presente.

Essa ênfase em distribuir conhecimentos e oportunidades através da escola não tem levado em conta de maneira crítica a relações desiguais que se estabelece na sociedade. A educação é um processo social, no qual intervêm práticas sociais não podendo ser percebido descolado das mesmas, ou seja, das diferentes intencionalidades que perpassam sua efetivação, das distintas percepções acerca do que deve ser o trabalho escolar, que conhecimentos são valorizados ou desconsiderados, enfim, como os diferentes grupos sociais são atendidos em suas expectativas e necessidades mediante o trabalho educacional das instituições de ensino.

Vimos que a escola em uma sociedade classista e desigual tende a ser seletiva, incorporando valores de grupos dominantes que são apresentados como sendo naturalmente aqueles adequados para toda a sociedade. Esse processo de naturalização das condições sociais consolida-se como um discurso ideológico que procura ocultar divisões, desigualdades e contradições.

Surge, agora, um corpo de representações e de normas através do qual os sujeitos sociais e políticos representarão a si mesmos e à vida coletiva. Esse corpo de representações e de normas é o campo da ideologia no qual os sujeitos sociais e políticos explicam a origem da sociedade e do poder político; explicam as formas de suas relações sociais, econômicas e políticas; explicam as formas “correlatas” ou “verdadeiras” de conhecimento e de ação; justificam através de idéias gerais (o Homem, a Pátria, o Progresso, a Família, a Ciência, o Estado), as formas reais da desigualdade, dos conflitos, da exploração e da dominação como sendo, ao mesmo tempo, “naturais” (isto é, universais, inevitáveis) e “justas” (ponto de vista dos dominantes) ou “injustas” (ponto de vista dos dominados). (CHAUI, 1993, p. 19)

A naturalização das desigualdades pode ser percebida nas diferentes práticas curriculares, de modo que a compreensão do que se constituem habilidades básicas, quais as áreas centrais do conhecimento a serem trabalhadas, são apresentadas como dadas, como se todos soubessem o significado dessas habilidades e áreas e todos acordassem sobre as mesmas. Essa percepção fundamenta políticas de avaliação nacionais e internacionais, que a partir dessa lógica produzem dados comparativos que desconsideram as profundas e injustas desigualdades entre instituições, estados e países.

O conhecimento não é fruto do acaso e sim uma construção histórica, a partir de sujeitos particulares e dentro de um contexto social, político, cultural e econômico. Relaciona-se ao entorno social onde acontecem e surgem demandas diversas. Podemos dizer que o aparecimento da ciência moderna, por exemplo, está ligado ao surgimento do capitalismo, à necessidade de navegação de longo curso, novos combustíveis, formas de armazenamento e conservação de produtos, aumento da produção.

O ponto que nos interessa é que o desenvolvimento da máquina se obtém tendo em vista o conhecimento das leis objetivas da natureza, as quais servem de base para sua construção. Substitui-se, portanto, a força humana pelas forças da natureza. É neste processo que a ciência passa a intervir. A evolução da maquinaria se faz à custa da exclusão de grandes contingentes de força de trabalho que passam a incorporar o “exército de reserva”. Agora a ciência já não pode ser mais vista de forma independente do processo produtivo. O processo produtivo passa a ser aplicação, intencional, das ciências naturais. A ciência transforma-se em força produtiva direta. (FREITAS 1995, p. 106).

O conhecimento científico é fruto, portanto, de investimentos e interesses diversos, constituindo-se em uma poderosa indústria que abrange todas as esferas e se faz presente de forma significativa nas instituições de ensino, especialmente nas universidades. Nelas são constituídos grupos de pesquisa, núcleos, programas e cursos em um processo altamente organizado que compõem os elementos necessários para a produção científica institucionalizada.

Nesse processo de institucionalização da produção do conhecimento foi se forjando uma hierarquia entre as instituições educacionais na qual algumas são extremamente prestigiadas e ricas enquanto uma grande maioria é destituída não apenas de prestígio como também de investimentos. Isso ocorre não apenas entre as instituições, mas, também, entre as diferentes áreas do conhecimento.

Não queremos demonstrar apenas que a estrutura social tende a moldar os conhecimentos trabalhados nas instituições de ensino, uma vez que entendemos a natureza dialética desse processo, pois, a forma como o conhecimento é organizado e trabalhado no currículo escolar tem conseqüências sociais que não são mera causalidade e sim frutos da organização desses conhecimentos. Essa organização de conhecimentos expressa-se em propostas curriculares que vão direcionar o processo formativo dos sujeitos que transitam nas instituições de ensino, nas quais se espera que recebam o preparo necessário para o trabalho e para a vida em sociedade.

Evidencia-se nas recentes décadas que a preocupação com a implantação de currículos em nível nacional tem sido pauta de muitos governos. Apple (2000) ao refletir acerca da preocupação do governo norte americano em implantar um currículo nacional convida-nos a pensar relacionalmente, ou seja, a entender que essa preocupação em nacionalizar uma determinada forma de estruturação curricular é parte de um processo mais amplo de dominação, no qual a educação tem um papel a desempenhar, que é o de legitimar um sistema de cultura classista, incorporando-o ao currículo escolar.

Como abordamos no capítulo anterior, a lógica neoliberal procura tratar a educação como uma mercadoria a ser oferecida aos consumidores e, nessa ótica, um currículo nacional aliado a uma avaliação nacional são elementos que se articulam, fortalecendo o discurso ideológico do Estado.

Seu maior valor não repousa em seu suposto encorajamento de objetivos e conteúdos padronizados e de níveis de rendimento definidos para as disciplinas mais importantes, embora se trate de um objetivo que não deve ser completamente desconsiderado. Em vez disto, o papel maior de um currículo nacional é prover a infra-estrutura na qual uma avaliação nacional possa funcionar. (APPLE, 2000, p. 66).

A partir dessa perspectiva, a idéia de um currículo nacional pode ser algo preocupante se é encaminhada ignorando as desigualdades manifestas na sociedade que se expressam em dimensões como raça, gênero, cultura, condições econômicas de classe. Se orientado a partir da visão de um determinado grupo social hegemônico, a tendência é que o currículo nacional a ser prescrito, contribua antes para acentuar essas desigualdades, ainda mais se ligado ou subsidiando um sistema de avaliação que esteja centrado na produtividade, nos desempenhos dos estudantes em testes padronizados, que não avaliam de fato por desconsiderar as realidades e os processos vivenciados na prática educativa.

Essa ótica expressa-se, no Brasil a partir da segunda metade dos anos noventa através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, propostos pelo governo como um instrumento promotor da qualidade do ensino, uma vez que visa orientar e aperfeiçoar o trabalho pedagógico nas escolas. Embora seja apresentado como parâmetro, a estrutura de sua elaboração o caracteriza mais como um currículo nacional uma vez que contém objetivos, conteúdos essenciais, critérios de avaliação e orientações didáticas.

Moreira (1996, p. 10-20) faz algumas críticas aos referidos parâmetros, que sintetizam as considerações que vimos tecendo, destacando:

- a) A impraticabilidade do mesmo, uma vez que o currículo só ganha vida na escola, praticado pelos estudantes, constituindo-se a idéia de um currículo nacional uma contradição, por não ser possível um currículo ser vivido e experienciado nacionalmente;
- b) O fato de constituir-se um instrumento de controle atrelado a um sistema de avaliação quantitativa, classificatória. A adoção de um sistema de avaliação de escolas, nestes moldes, além de controlar o trabalho pedagógico e garantir a formação de determinadas identidades sociais, é também útil para driblar problemas de escassez de recursos, uma vez que se buscará contemplar as melhores escolas;
- c) Apresentar-se como contributo à construção de uma cultura comum, básica para o desenvolvimento de um sentimento de identidade nacional, sabendo-se que a predominância de visão de mundo é de um grupo minoritário da população;
- d) Uma indevida subordinação aos interesses da economia, do livre mercado, ou seja, procura-se que o mesmo seja catalisador de um processo de modernização e competitividade sem que se questione o caráter excludente da mesma, sobre quem ganha e quem perde;
- e) Seus possíveis efeitos nos professores e professoras, sendo uma delas a desqualificação, em função das prescrições detalhadas a que se vê submetido, o que afeta sua auto-imagem, tornando-se mais dependentes de especialistas e organizando seu trabalho em função dos testes oficiais para não ser considerado incapaz;
- f) Tendência conservadora manifesta, observada pela preferência disciplinar dos conhecimentos escolares que segue definições do início do século;
- g) Por ressaltar o caráter tecnocrático, hoje presente no sistema escolar, evidenciado pelo estabelecimento de objetivos unificados, tanto no planejamento da ação docente como em documentos institucionais; o fortalecimento de uma estrutura administrativa e de um serviço de inspeção voltados para o controle burocrático das escolas; restrição da autonomia do professorado; divisão dos trabalhos de concepção e execução do processo pedagógico; obsessão por avaliar quantitativamente aspectos da aprendizagem e do ensino; incorporação de técnicas de dinâmica de grupo utilizadas no campo da gestão de recursos humanos nas empresas.

A crítica efetuada por Moreira (1996), que referimos acima, foi feita ainda no processo de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Hoje, passados mais de dez anos da efetivação dos PCN's, acompanhamos sua influência nos livros didáticos, na elaboração de currículos e programas estaduais e municipais. Trata-se de um processo de homogeneização do conhecimento escolar podendo-se verificar, como nos esclarece Geraldi (2000) que no contexto em que vivemos de ênfase na avaliação de resultados, "parâmetros" configuram uma relação de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários, embora não obrigatórios, e complementa:

Nesse contexto, vocês, professor e professora, grupo de professores da escola, podem fazer tudo que quiserem em aula e na escola, só que os alunos serão avaliados com base no que propôs a cartilha dos PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e vão repercutir no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você agüentar tudo isso, então pode ter a sua autonomia porque não é obrigatório (GERALDI, 2000, p. 119).

Essa visão pode parecer exagerada a muitos educadores e educadoras por pensarem que não dependem dos PCN's para desenvolverem seu trabalho, no entanto tomamos a reflexão de Apple acerca dos EUA¹⁰ quando evidencia que lá já existe um currículo nacional materializado através dos livros didáticos que têm propagado uma visão de mundo elitizada, mesmo quando procuram incorporar as reivindicações dos grupos marginalizados socialmente. Ora, se lá que ainda não possuía um referencial nacional explicitado em forma de parâmetros curriculares os livros didáticos já se constituíam em elementos disseminadores de uma visão elitista e economicista do trabalho escolar, aqui no Brasil a situação é mais complicada, pois tem nos PCN's um componente direcionador do trabalho educativo.

Um aspecto a considerar no caso brasileiro, é que, embora o SAEB, tenha surgido antes da instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foi buscada para a elaboração dos testes iniciais a interseção entre propostas curriculares estaduais que estivessem estruturadas em relação a objetivos, áreas de conhecimento e conteúdos a serem trabalhados. Como nem todos possuíam tais propostas sistematizadas nessa lógica, os que não se enquadravam nos critérios propostos, ficaram fora da seleção de propostas curriculares que serviriam de base para a composição de um banco de itens para a

¹⁰ Ver Apple, Michael. Política Cultural e Educação. São Paulo: Cortez, 2000 (p. 57)

elaboração dos testes de avaliação nacional. Apresentaremos com mais detalhe esse aspecto no capítulo seguinte.

Percebemos assim, uma vinculação estreita entre a proposição de unificações nacionais em torno do currículo e a implementação de sistemas nacionais de avaliação evidenciando um sentido de controle estatal sobre o trabalho escolar, mediante o qual se busca o fortalecimento dos grupos hegemônicos a partir da exclusão cada vez maior de parcela da população, do direito aos bens socialmente produzidos. Essa prática caminha em sentido contrário a uma prática de justiça curricular, como a proposta por Connell (1995). O referido autor destaca três princípios, que considera necessários para a corporificação de um currículo mais justo:

- 1- **Os interesses dos grupos em menor vantagem.** Esse princípio tem significativas implicações para o currículo, pois afeta a efetivação de programas curriculares compensatórios que criam guetos curriculares nos quais se procura oferecer uma educação diferenciada em função de alguma necessidade ou deficiência percebida, como educação para determinado grupo cultural, ou mesmo alguns programas de alfabetização de adultos, que aparentam ser direcionados a algum grupo desfavorecido socialmente, mas que não questionam o currículo hegemônico. Considerar os interesses dos grupos em desvantagem requer a luta para que todos tenham acesso crítico aos métodos e achados científicos, apesar das diferenças de gênero, classe, etnia e região e nacionalidade.

- 2- **Participação e escolarização comum.** A participação democrática requer que todos tenham espaço igual de participação nas decisões a serem tomadas em relação a questões que afetam a todos, tais como guerra, desenvolvimento urbano e proteção ambiental, comunicação de massas, desemprego, dentre outros. Essa participação requer uma gama ampla de conhecimentos a serem apropriados por todos, evitando que alguns sujeitos sejam simples receptores das decisões tomadas por outros. O princípio da participação indica práticas cooperativas e não hierárquicas de aprendizagem, impedindo toda seleção, toda avaliação competitiva (baseada em notas), toda divisão interna em turmas separadas (“fortes” e “fracos”), excluindo currículos produzidos a partir de um ponto de vista único e dominante, apontando para currículos socialmente inclusivos e multiculturais.

- 3- **A produção da igualdade.** Há uma tensão entre o discernimento da cidadania participante que requer um currículo comum e a necessidade de atender os interesses de grupos específicos, em situação de desvantagem. É necessário que se busque trabalhar de forma conjunta a necessária formação comum com a diversidade dos grupos que compõem o tecido escolar, compreendendo-se que a desigualdade é produzida socialmente, a partir das estruturas sociais, não podendo ser estática e está sempre sendo produzida em graus maiores ou menores. A justiça curricular constitui-se uma estratégia educacional para produzir mais igualdade no conjunto global das relações sociais às quais o sistema educacional está vinculado.

Os princípios apresentados podem assumir um sentido utópico, no entanto, apontam um caminho para que a prática curricular transcenda a visão elitizada de currículo no sentido de que se pense acerca dos interesses estratégicos das crianças em desvantagem social, considerando suas necessidades de conhecimento, que temáticas seriam necessárias em sua formação que se aliassem ao necessário aprendizado do saber comum.

Um currículo em uma perspectiva contra-hegemônica precisa considerar os saberes sociais, culturais e econômicos dos grupos populares, através de pesquisas acerca das organizações trabalhistas, de grupos musicais, de teatro, organizações comunitárias, de maneira que a lógica se redirecione e professores percebam como elementos importantes para o currículo as vivências e saberes de outros grupos que não apenas os cientistas, os pesquisadores acadêmicos, mas, os próprios educadores em sua prática cotidiana podem, na base, reconstruir uma perspectiva de currículo onde haja espaço para a pluralidade de conhecimentos e sua contextualização, especialmente para os das classes populares.

Uma construção dessa natureza contrapõe-se à proposição de um currículo como os PCN's que hoje vigoram no Brasil e questiona significativamente um sistema de avaliação baseado em testes objetivos comuns para todas as regiões do país, que se fundamentam em conhecimentos elitizados, ordenados a partir de uma visão de ciência que se orienta no sentido de uma única ótica válida para os saberes, que devem ser expressos em moldes determinados, mesmo que sejam apresentados numa perspectiva de transversalidade situada em campos pré-determinados de conhecimentos.

Somos levados a perguntar como Apple (2000) sobre quem ganha e quem perde com a implantação de um currículo nacional, articulado a uma política de avaliação também nacional. Certamente não são aqueles que já vivem em condições sociais

desfavorecidas, estudando em escolas sem condições de infra-estrutura adequadas ou minimamente aceitáveis. Estabelecer orientações curriculares falsamente unificadoras, articuladas a um sistema mais rigoroso de avaliação externa, irá contribuir para rotular ainda mais alunos e pais pobres, culpando-os pelo mau rendimento, assim como também às escolas que estes freqüentam.

Desta maneira, em que um currículo nacional e um sistema nacional de avaliação podem contribuir para práticas mais democráticas na área educacional, que considerem as reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo e no contexto econômico, político e social em que estas acontecem? Contribuem antes, segundo Souza (2003) para o controle do trabalho educacional via avaliações em larga escala, que verificam a “qualidade” do produto da ação escolar, legitimando uma lógica competitiva, ao serem os resultados associados a financiamentos e alocação de recursos.

Temos então que currículo e avaliação são componentes importantes nas propostas neoliberais de governo, assumindo funções de cunho ideológico, no sentido de ocultar a exploração, classificação e desqualificação dos grupos sociais marginalizados. Vimos também que o currículo é espaço de lutas, de contradições, espaço dialético no qual a avaliação efetiva-se em suas múltiplas facetas, que abordaremos brevemente a seguir, detendo-nos mais demoradamente na prática de avaliação em larga escala, enquanto política de governo.

2.2 – Avaliação: faces, usos e implicações.

Enquanto prática histórica, a avaliação educacional manifesta-se em diferentes dimensões, concepções, âmbitos, compondo cenários de ação e intervenção pedagógicas que apresentam conseqüências no processo formativo que a escola oferece. Avaliação e escola nem sempre estiveram interligadas havendo um movimento histórico de incorporação da avaliação ao trabalho escolar que contribuiu para a imbricação que hoje presenciamos entre avaliação e prática pedagógica.

Alguns teóricos procuraram resgatar esse movimento da avaliação no trabalho escolar, buscando clarificar os significados dessa inserção e sua influência no papel que a escola desempenha na sociedade. Entender esse processo é elemento básico para um trabalho educativo contextualizado e significativo no que se refere à prática da avaliação educacional em todos os seus aspectos.

Dias Sobrinho (2003), desenvolve um resgate da evolução dos diferentes conceitos e papéis assumidos pela avaliação, enfatizando que embora outras instâncias da sociedade façam uso da avaliação, foi na educação que a avaliação encontrou não apenas um “lócus” de ação pedagógica e política, mas também se constituiu em um importante campo de estudos. Em seu estudo o referido autor apresenta periodizações da avaliação efetivadas por alguns estudiosos da área, às quais faremos breve referência.

Como em outros campos de estudo, nem sempre é possível definir datas para as configurações que a avaliação vai assumindo em sua inserção nas práticas educacionais, sendo possível apenas uma aproximação das tendências e características assumidas em um determinado momento histórico, que se constituem um exercício de explicação e categorização.

Stufflebeam e Shinkfield, citados por Dias Sobrinho (2000), indicam cinco períodos fundamentais na trajetória da avaliação na educação. O primeiro corresponderia ao final do século XIX e às três primeiras décadas do século XX, no qual avaliação e medida eram tomadas como sinônimos, estando muito relacionada à medida de capacidades sensoriais e intelectuais, práticas marcantes da psicologia diferencial, que deram um tom psicologizante às práticas avaliativas adotadas nas escolas, sendo os testes de inteligência considerados indicadores fundamentais para a classificação dos alunos.

A avaliação assumiu então um caráter eminentemente técnico, preocupada apenas em medir e quantificar a aprendizagem dos estudantes, de tal maneira que a inquietação maior dos estudiosos da avaliação educacional, como Edward Thorndike, era com o aperfeiçoamento dos instrumentos de medidas, os testes e escalas de classificação. O foco era na aprendizagem dos alunos que pudesse ser controlada por procedimentos e métodos de análise científicos, desconsiderando-se as subjetividades dos sujeitos.

Afonso (2000) abordando a questão das funções que a avaliação assume na sociedade e conseqüentemente na educação, chama atenção para a necessidade de que tais funções sejam compreendidas no contexto das mudanças políticas e econômicas mais amplas, na perspectiva de verificarmos a que interesses servem e como esses interesses são considerados no contexto social e nas práticas efetivadas. Considera que os exames ou testes, foram usados como estratégia da burguesia em franca ascensão que buscava superar os privilégios de nascimento e mesmo de uso de outras influências através da proposição de exames que trariam um maior sentido de justiça, em função de sua pretensa neutralidade, para a ocupação de cargos públicos. O referido autor assim situa a questão:

É, portanto, ao longo do século XIX que se assiste à multiplicação de exames e diplomas, pondo em evidência o contínuo controle por parte do Estado dos processos de certificação. Como Karl Marx observou, o exame passa a mediar as relações mais amplas da cultura com o Estado, constituindo-se num vínculo objetivo entre o saber da sociedade civil e o saber do Estado. (AFONSO, 2000, p. 31).

Dessa forma, embora o discurso acerca dos exames ou testes seja de cientificidade, de aperfeiçoamento de técnicas de medida de aprendizagens precisas e neutras, a avaliação assume um sentido político significativo, sendo usada como argumentação na luta de poder entre os grupos dirigentes que buscavam consolidar sua proposta de organização social, política e econômica. A partir da crença na eficácia dos testes para definir as características dos indivíduos, construía-se um procedimento argumentativo de inserção dos mesmos na estrutura social e no processo produtivo. Também se justificava a desqualificação sócio-cultural de determinados grupos étnicos ou em posição econômica desfavorável. Essa perspectiva de avaliação veio reforçar a função classificatória da educação escolar, uma vez que esta se constitui o local privilegiado de certificação da aprendizagem.

A perspectiva quantitativa da avaliação assumiu nuances diferentes ao longo da história. Stufflebeam e Shinkfield apontam um segundo período, após 1934, que é inaugurado com as contribuições de Ralph Tyler, que cunhou pela primeira vez a expressão *avaliação educacional*. Nesse momento a ênfase deslocava-se da preocupação em classificar os alunos a partir de seu rendimento em testes, para a preocupação em saber se os objetivos comportamentais haviam sido atingidos. *A avaliação é*, “assim, nessa concepção, um valioso instrumento para a regulação do conhecimento e das formas de adquiri-lo; mais do que isso, define os comportamentos desejados, controla seus cumprimentos e aplica as sanções ou prêmios correspondentes aos resultados”. (Dias Sobrinho, 2000, p. 19)

Nesse período há um predomínio da racionalidade científica voltada para a produtividade industrial, de maneira que as idéias economicistas influenciaram a educação escolar, dada a preocupação com o tempo para a realização de tarefas, a hierarquização dos conhecimentos e das disciplinas, a quantificação através de testes e levantamento de índices são percebidas por muitos como marcas do taylorismo na educação. Uma das modalidades que a avaliação assume nesse período é a de *accountability*, que, como vimos no capítulo anterior assume sentido de prestação de contas para demonstrar eficiência e produtividade. Voltaremos a essa questão mais à frente, uma vez que hoje essa modalidade tem estado muito presente em políticas estatais em vários países.

Nos anos 40 e 50, são tidos por Stufflebeam e Shinkfield como um terceiro período no qual se observou um processo de descrença na avaliação e mesmo com a educação, sendo seguido pelo quarto período já no final dos anos 50 que se estende até a década de 70, em que a apatia anterior foi substituída por uma era de grande fervor na avaliação educacional ampliando-se a idéia de avaliação como *accountability*, uma vez que não havia a preocupação de avaliar apenas alunos e professores, mas a escola, as metodologias e os sistemas de ensino. É importante destacar que surgem outras perspectivas para a avaliação, não apenas a quantitativa, mas, também, perspectivas mais qualitativas. Destaca-se a contribuição de Scriven ao distinguir avaliação formativa, realizada ao longo do processo educativo, de avaliação somativa, utilizada ao final de um período para verificar os resultados do trabalho educativo.

A esse período de grande profusão de possibilidades e usos para a avaliação, os autores já referidos indicam um quinto período de profissionalização, no qual a avaliação ganha status de área de conhecimento, com avanços teóricos significativos contribuindo para que a própria avaliação seja percebida como objeto de estudos, passando-se a estudar a própria avaliação em suas diferentes manifestações. Esse período é o que hoje vivenciamos, no qual se observa a convivência de diferentes enfoques de avaliação evidenciando que são muitas as possibilidades que a mesma apresenta em termos de concepções e usos.

Essa periodização proposta por Stufflebeam e Shinkfield nos ajuda a entender que sendo prática social a avaliação educacional, como as demais, tende a acompanhar os processos sociais no contexto em que se efetiva assumindo características inerentes às idéias, interesses e perspectivas predominantes sem, contudo, assumir uma visão unificada, pois em cada período demarcado, convivem diferentes visões acerca do que seja avaliação, embora haja um consenso maior em torno de uma visão ou outra.

Um ponto importante a se considerar é que embora tenha havido uma evolução na visão de avaliação educacional, deixando de ser percebida como simples medida de aprendizagem ligada a objetivos desejados, realizada através de testes, ainda se percebe como muito forte essa compreensão do papel da avaliação, estando presente em avaliações efetivadas não apenas por escolas, mas também por governos e organismos internacionais, baseados na crença de que garante objetividade, fidedignidade e traduzem credibilidade, por se compreender que haja uma estreita relação entre resultados dos testes e a realidade educacional.

Essa visão é confrontada com a evolução do entendimento acerca do papel que a avaliação educacional assume no contexto da realidade complexa que requer mais que

discussões metodológicas para ser interpretada, havendo necessidade de que seja considerada a dimensão ética, política, econômica e cultural no processo avaliativo. Na avaliação estão envolvidas a visão de mundo e os projetos de sociedade dos indivíduos e grupos sociais.

A prática da avaliação tem relação direta com a compreensão de realidade e com os interesses que permeiam o tecido social, que repercute diretamente na postura pedagógica adotada pelos dirigentes do sistema de ensino, assim como nos demais integrantes do mesmo. Luckesi (1984) já chamava atenção para este aspecto ao dizer que “a avaliação não se dá em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico do mundo e da educação, traduzido em prática pedagógica”.

Considerar que a avaliação pressupõe uma visão de mundo, de sujeito, de conhecimento é fundamental para o entendimento dos diferentes tipos e funções que a avaliação educacional assumiu e assume no contexto educacional, político, social, cultural e econômico. Os estudiosos da área têm procurado demonstrar essas nuances organizando-as a partir de algum aspecto de sua efetivação. Cada leitura envolve formas de compreensão que se complementam ou se contrapõem compondo um referencial interessante para um melhor entendimento da complexidade do ato avaliativo.

Bonniol e Vial (2001) desenvolvem sua leitura da avaliação educacional a partir do que denominam de modelos de avaliação, que para os mesmos podem ser sintetizados como a utilização de um conjunto de princípios, axiomas e postulados que só são visíveis porque uniformizam o discurso e as práticas decorrentes. Distinguem três grandes concepções de avaliação: avaliação como medida, priorizando os produtos; avaliação como gestão, dando ênfase aos procedimentos e avaliação como problemática de sentido atenta aos processos.

Na concepção de avaliação como medida, Bonniol e Vial apresentam os modelos de explicação causal, docimologia e da métrica¹¹ que têm em comum a preocupação em que a avaliação forneça aos avaliadores ferramentas confiáveis para que eles possam afirmar os resultados de suas avaliações. Propaga-se a imagem do avaliador como juiz, portador da palavra verdadeira, uma vez que baseada em técnicas estatísticas.

¹¹ A relação causa e efeito parte da idéia que há uma relação direta entre as intervenções e os resultados do trabalho educativo, ou seja, que uma ação de investigação bem organizada permite a compreensão do fenômeno avaliado, relacionando suas causas e efeitos; a docimologia é o estudo sistemático dos exames a partir dos modos de notação, da suscetibilidade dos examinadores às mudanças no processo avaliativo, de subjetividades envolvidas no exame; a métrica preocupa-se em verificar a fidelidade dos testes, substituindo medições subjetivas individuais por testes padronizados, principalmente testes de inteligência e de desempenho. (Bonniol & Vial, 2001, p. 85)

A visão de medida na avaliação educacional embora tenha se estabelecido no início do século passado, ainda é muito presente em nossos dias. Muitas vezes questionamos o anacronismo dos testes de inteligência, no entanto, uma marca atual em grande parte das instituições de ensino é a presença de testes que tomam tempo significativo dos professores em sua aplicação e correção e comprometem o aprendizado dos alunos que estudam e buscam estratégias de resistência não para aprender, mas para serem bem-sucedidos nos testes.

Embora ainda muito presente na prática educacional, a avaliação como medida tem sido bastante questionada pelo caráter determinista que assume em função de uma cientificidade pretensamente neutra que procura medir a aquisição dos programas de formação pelos sujeitos a partir de medidas preestabelecidas, num conjunto de valores predeterminados, no qual o avaliador testa o que foi adquirido do currículo.

Ao tratarem da avaliação como gestão Bonniol & Vial chamam atenção para o fato de que gerenciar tem a ver com a otimização, aumento e racionalização de recursos no sentido de evitar o desperdício. Destacam então quatro modelos de avaliação situados na ótica da gestão:

- O domínio pelos objetivos¹² – os objetivos direcionam a ação avaliativa em uma lógica de racionalidade funcional na qual a preocupação é o controle do processo formativo mediante a definição de objetivos claros também definem o que será avaliado.
- O modelo estruturalista¹³ – a avaliação busca a compreensão da estrutura de funcionamento do objeto estudado e os mecanismos usados pelos sujeitos em seu processo de apreensão da realidade que são influenciados pelas características do ambiente de estudo, pelas normas sociais gerais (valores, modelos gerais referentes papéis sociais...), pelas normas institucionais (objetivos, regras de funcionamento,...) e pelas diversas ideologias (políticas, sindicais, religiosas,...).
- A cibernética na avaliação – cibernética traduz um sentido etimológico de governo dos homens aliado ao conceito moderno de tecnologia. Esse modelo entende a situação de aprendizagem como uma máquina que deve cuidar da ignorância do

¹² Para Tyler (1942) um dos primeiros a propor esse modelo, a avaliação consiste em determinar em que medida são alcançados os objetivos do currículo. Isso implica 1) o enunciado das metas e dos objetivos dos currículos, 2) a classificação taxionômica dos objetivos, 3) a definição de objetivos comportamentais e 4) a

aluno ou do formando em geral. A avaliação formativa é tratada neste modelo como um tipo de regulação do aprendizado do aluno.

A avaliação constitui-se um elemento de controle da progressão do aluno do momento em que entra no sistema ao período em que sai e assume diferentes características ao se efetivar no cotidiano das salas de aula, cuidando dos procedimentos necessários para que o aluno aprenda que seja bem sucedido em sua aquisição do programa proposto para sua formação. O grande questionamento a esse modelo é o caráter prescritivo e mecanicista de tratar o processo formativo, não abrindo espaço para o questionamento, a transformação. O conhecimento é como um remédio a ser administrado no tempo certo e da maneira adequada.

- O sistemismo na avaliação – esse modelo apregoa a globalidade, enfocando as relações entre os atores da avaliação de tal maneira que a funcionalidade da avaliação depende da qualidade das relações entre os mesmos. Essa relação é marcada por regulações e autoregulações permitindo que professores e alunos aprimorem sua ação e desempenho no sistema pedagógico que vivenciam. A principal ferramenta da regulação é o critério, no qual é encontrado o modelo de referência pelo qual o objeto será avaliado. Nesse modelo a avaliação formativa enfatiza a ação do aluno no processo de regulação de sua produção para a obtenção do sucesso esperado.

A avaliação como gestão, na visão dos referidos autores, está muito ligada à perspectiva capitalista de gerenciamento, como se observa no trecho abaixo:

Gerenciar, governar da melhor forma possível, com economia, dirigir, controlar o funcional, fazer render ao máximo, “otimizar”, aumentar o rendimento, melhorar a gestão contábil, a gestão de estoques, a gestão de pessoal; a avaliação deve evitar o desperdício, a perda; avaliar é racionalizar... A avaliação deve apontar uma “mais-valia” à prática. (BONNIOL e VIAL, 2000, p. 106)

Sendo uma perspectiva capitalista de gerenciamento, remete à necessidade de controle do processo formativo de maneira que o mesmo atenda às demandas de uma sociedade que requer competências consideradas necessárias para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, com as habilidades e conhecimentos que são requeridos pelas diferentes esferas produtivas.

A avaliação dessa perspectiva assume uma característica de controle de qualidade o qual não é feito apenas por agentes externos, mas também pelos alunos que passam a gerir

seus próprios “recursos humanos”, segundo os padrões pré-determinados pelo mercado de trabalho. A ênfase desloca-se da formação da cidadania enquanto inserção crítica na sociedade e centra-se em um processo de auto-projeção visando a ocupação de postos de trabalho privilegiados que o mercado oferece para poucos.

Nessa perspectiva a avaliação assume papel básico no processo de controle social ainda que apresente o discurso da participação, da interação entre os sujeitos que participam do processo educativo, o que acontece de fato é a profissionalização extremada de todas as atividades humanas, transformando-as em recursos que podem ser geridos.

Num *continuum* dos modelos de avaliação como medida, e de avaliação como gestão, Bonniol & Vial apresentam uma perspectiva nascente de avaliação como problemática de sentidos na qual diferentes perspectivas de modelo avaliativo unem-se em torno da idéia de complexidade. Após uma trajetória histórica na qual a produção de técnicas e instrumentos tem sido prática corrente, a avaliação avança no sentido de considerar a razão de ser de suas práticas a partir de interrogações de natureza epistemológica e antropológica, que abalam certezas e resignificam saberes e valores numa lógica de racionalidade que não se prende a uma única e verdadeira forma de entender o mundo e os sujeitos que vivenciam o ato educativo.

Embora não aprofundem a questão da complexidade, a leitura que os autores efetivam contribui para indicar que ainda há muito por construir na prática da avaliação educacional, no sentido de resignificá-la, de modo a assumir um sentido mais investigativo considerando as diferentes contribuições dos modelos que estão instituídos revendo equívocos e impasses propostos por uma racionalidade que tende a simplificar a ação educativa.

Podemos perceber que as leituras acerca da avaliação educacional destacam um aspecto ou outro das diversas formas de concretização das práticas avaliativas. Afonso (2000) considera que há certa dificuldade em construir uma interpretação esquemática da avaliação em função de que algumas dimensões são mais trabalhadas que outras, ou seja, há muita produção teórica em torno de metodologias específicas de avaliação, especialmente na perspectiva da medida e controle e poucos estudos que problematizem e aprofundem as relações entre as diversas práticas avaliativas.

O autor acima referido enfatiza que os exames, na acepção de testes escritos que recebem notas, assumiram papel significativo no processo burocrático do Estado capitalista de maneira a atender a necessidade de mecanismos alternativos à simples indicação ou direito de nascimento para o ingresso em postos de serviço do Estado.

Essa lógica direcionada por uma racionalidade de natureza liberal conservadora que procura explicar as desigualdades e injustiças sociais através da utilização de testes objetivos, cujos resultados geram escores classificatórios fortalecendo idéias competitivas e de seletividade social, penetrou o trabalho educativo escolar dando a conformação que ainda hoje evidenciamos nas práticas pedagógicas e de maneira ampliada nas políticas educacionais de abrangência regional, nacional e mesmo internacional¹⁴.

Essa percepção do sentido da ação educativa, com ênfase na compreensão do papel que a avaliação educacional desempenha na sociedade, foi investigada por Barriga (2000) que questiona a idéia de simetria entre sistemas de exames e sistemas de ensino, a qual estabelece um falso princípio didático de que um melhor sistema de exames resulta em um melhor sistema de ensino. Destaca três inversões provocadas por uma pedagogia centrada no exame, que redundaram em um empobrecimento da visão sobre educação, criando mais problemas do que resolvendo. Procura mostrar que existe um vínculo entre problemas sociais e problemas no exame.

A primeira inversão é a **transformação de problemas sociais em problemas técnicos**. O exame tem como função determinar a promoção, o ingresso ou a certificação na educação formal. Ressaltam-se assim os aspectos técnicos que podem dar uma imagem de cientificidade aos instrumentos usados. Desse modo, os problemas sociais de possibilidade de acesso, justiça social, estrutura de investimento para o desenvolvimento industrial e outros tantos, são transladados para problemas de ordem técnica: objetividade, validade, confiabilidade, que apontam para a eficácia do processo educativo, marca da ciência moderna.

Essa preocupação em garantir que o trabalho educativo seja eficaz denota uma influência do mundo da produção econômica que tem em Taylor¹⁵ seu expoente máximo de orientações para a organização da empresa. Essa ênfase na técnica em detrimento dos condicionantes estruturais, políticos, étnicos, econômicos e sociais trabalha no sentido de desenvolver um maior controle das ações educacionais que acontecem nas instituições de ensino.

Além do controle que essa lógica de inversão propicia, ela contribui para deslocar o ponto de atenção das contradições sociais provocadas pela extrema desigualdade em termos

¹⁴ Exemplos desse tipo de testagens são muitos: Construção de indicadores educacionais internacionais pela OCDE e UNESCO e outros organismos nacionais e internacionais.

¹⁵ De forma mais sutil, ou através de soluções e de argumentos mais sofisticados, as perspectivas taylorianas estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas/movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX. (Lima, 2001, p. 119)

de condições de vida que o capitalismo promove, para tornarem-se problemas do Estado, que se configuram menos ameaçadores aos interesses econômicos por estarem diluídos na figura de um ente (o Estado) que não tem rosto.

A segunda inversão é a **transformação de problemas de método em problemas de rendimento**. Na história da educação podemos verificar que nas práticas pedagógicas nada existiu similar ao exame. É Durkheim (1982) quem mostra que o exame ingressa no cenário educativo através da universidade medieval, no entanto, só era permitido participar do exame os alunos seguros de poderem ter êxito, sendo espaço público para mostrar-se a competência adquirida.

Comenius apresenta o exame ligado ao método. Em sua *Didática Magna* (1657), o autor recomenda que quando o aluno não aprende, o professor deve revisar seu método, instrumento central de seu trabalho para poder apoiar o processo de aprendizagem. O exame como instrumento de promoção e definição da qualidade do aprendizado é uma transformação operada no século XIX.

Portanto, quando o exame integrava o método, as dificuldades tinham que ser resolvidas a partir de diferentes tentativas metodológicas. Não estamos questionando o sentido político dessas práticas, estamos evidenciando um processo histórico de transformação do exame, de parte de um processo para um processo à parte do método pedagógico adotado.

Essa inversão é praticamente desconhecida no debate nacional e internacional sobre o tema. Sem maiores aprofundamentos a crença que prepondera em educação é a de que através da melhoria técnica dos exames, a educação será melhor. Essa perspectiva de valorar uniformemente o que é essencialmente singular constitui-se um grave absurdo ao olharmos o trabalho educativo considerando perspectivas antropológicas, filosóficas e sociológicas de natureza crítica.

A terceira inversão é a **transformação do exame em um problema (de controle) científico empobrecendo o debate educativo**. No século XX a pedagogia deixará de referir-se ao termo exame, substituindo-o por teste (aparentemente mais científico) e mais tarde por avaliação com conotação supostamente mais acadêmica.

Os testes de inteligência constituíram-se em instrumento privilegiado para justificar as diferenças sociais sob a ótica biologista. Os estudos para medir inteligência desembocaram rapidamente numa teoria dos testes. Tais técnicas de testagem do grau de inteligência dos alunos justificaram aberrações como a aprovação de leis que obrigavam a

esterilização dos que eram considerados doentes mentais, como exemplifica Barriga, com o caso do doutor Flood que, num trabalho de 1898, informava sobre a castração de 26 meninos: 24 foram operados devido à persistência de sua epilepsia e masturbação, um por epilepsia com imbecilidade e outro por masturbação com debilidade mental (op. cit. p. 66)

Pode parecer um exemplo distante no tempo, mas ao pensarmos nos milhares de crianças, jovens e adultos que são expulsos do sistema educacional por uma argumentação considerada como válida cientificamente de que não sabem o mínimo para darem continuidade aos seus estudos, talvez a experiência relatada não fique tão distante. Infelizmente essa é uma prática que se tem naturalizado nas instituições de ensino que trabalham na lógica dos pré-requisitos, da seriação que divide o processo de aprendizagem em momentos estanques, da disciplinarização que engaveta o conhecimento e esfacela a construção e apropriação de saberes pelos alunos.

Um ponto importante que Barriga coloca é o fato de que em nenhum momento se debateram os arbitrários epistemológicos a partir dos quais se constroem os testes. A lógica da construção do teste impõe uma violência epistemológica entre seus passos técnicos: 1) atributo, 2) Operacionalização do atributo, 3) Construção de instrumentos.

Entre a definição do atributo e a definição de operações para reconhecê-lo existe uma independência total que não está mediada por uma construção conceitual que resulte compreensiva do fenômeno. Esta concepção deixa a juízo de quem desenha a investigação (ou o teste), a determinação das operações que ele (e somente ele) reconhece como válidas para detectar a presença de um atributo: inteligência ou aprendizagem. É um arbitrário epistemológico onde se constrói a cientificidade deste instrumento (BARRIGA, 2000, p. 68).

Observamos em debates de educadores opiniões favoráveis e desfavoráveis a esta ou aquela maneira de se mensurar, no entanto, há um acordo de que a medida é essencial pois os alunos não podem avançar nos anos de escolaridade sem apresentarem os conhecimentos considerados como necessários. O que não se aprofunda é que conhecimentos são estes, sob que ótica devem ser trabalhados, por quem devem ser definidos e em que perspectiva são significativos para uma prática social transformadora.

O controle é um termo ligado à administração científica vinculado a uma forma de entender as relações dos homens entre si e destes com o processo produtivo. Um elemento que se sobressai na teoria da administração científica é a divisão técnica do trabalho, uma característica do modo capitalista de produção, sendo diferente da divisão social do trabalho, que se constituía pelos diferentes ramos de atividades da sociedade, comum a

todas as sociedades conhecidas. O termo divisão técnica pode dar a errônea impressão de que são razões técnicas que a propiciam, no entanto, suas causas não são meramente técnicas, mas, sobretudo econômicas e sociais.

Paro (1993) tratando dessa questão chama atenção para o fato de que um componente fundamental para o controle do trabalhador através da divisão pormenorizada, ou técnica, do trabalho é a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Não que se ignore que na ação humana, ambos os aspectos estejam presentes, no entanto, nessa lógica, nada impede que o que é concebido por uma pessoa, seja executado por outra. No caso da avaliação de resultados, podemos perceber esse aspecto de forma interessante.

O avaliador já não será o docente. O professor, como o artesão, perde a imagem integrada de sua profissão para converter-se em um operário a mais na linha de produção educativa. O professor não é escolhido por sua função intelectual, mas como operário de um sistema educativo que tem definida sua função. A avaliação (exame) se converte em um espaço independente do processo escolar (Ibid., p. 73)

As considerações dos autores acima referidos tornam-se mais pertinentes ao considerarmos a febre avaliativa que se instalou no Brasil, tendo como foco políticas de avaliação, marcadamente definidas à revelia dos profissionais da educação e de suas condições reais de trabalho, tornando-se mais direcionadoras da ação pedagógica, uma vez que a preocupação é ensinar o que os testes nacionais requerem, do que integrantes da práxis educativa.

Sacristan (1998) destaca esse aspecto dizendo que a avaliação atua como uma pressão

Apresentamos a fala de Sacristan para demonstrar que não defendemos a ausência de avaliações além das que são efetivadas pelos professores, mas entendemos que para assumirem sentido de contribuição efetiva ao trabalho educativo, avaliações externas não podem desconsiderar a realidade e os condicionantes da ação pedagógica. Há que se produzirem leituras diagnósticas sim, mas, que contribuam para qualificar a educação e subsidiar a luta pela conquista de melhorias significativas nas condições em que se efetivam as práticas educativas.

Afonso (2000) ao discorrer sobre as modalidades de avaliação e seus propósitos, enfatiza a existência de dois propósitos distintos entre as mesmas. Um que seria voltado para interesses e objetivos de gestão e outro que seria de interesse pedagógico. Aliada a propósitos de gestão estariam modalidades de avaliação normativa e sumativa ou em testes estandardizados e aos propósitos pedagógicos as modalidades formativa, criterial e diagnóstica como apoio ao trabalho educativo.

Ao considerar as modalidades voltadas para a gestão, Afonso corrobora com as idéias de Barriga ao ressaltar o sentido de controle que essas modalidades assumem, e que é feito pelo grupo dirigente, no caso da sociedade capitalista, por aqueles que detêm o capital, o poder. Por sua natureza, os testes padronizados, manifestações da avaliação normativa, tendem a estabelecer comparações e classificações entre realidades distintas a partir da definição de normas unificadoras que poss

Isso aconteceu porque pela introdução da avaliação estandardizada criterial pode favorecer-se a expansão do Estado e, simultaneamente, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. (AFONSO, 2000, p. 120).

Vimos no capítulo anterior os interesses que perpassam a implementação de políticas de avaliação no contexto de uma organização social pautada pelos interesses econômicos dentro da ótica neoliberal de compreensão da realidade. Essa ótica articula-se a uma percepção conservadora de Estado, de cultura, de relações sociais, de formação de indivíduos, que está muito presente nos governos de Estados capitalistas e que se concretiza, dentre outras coisas, em práticas avaliativas que contribuem para a manutenção do poder estabelecido.

Confrontando-se com essa prática avaliativa Afonso propõe a avaliação formativa como probabilidade de que a educação contribua com a rearticulação entre Estado e comunidade dado o seu potencial para a participação dos sujeitos no processo educativo. Embora reconheça que a avaliação formativa ainda não esgotou todas as suas possibilidades, considera que coopera para romper com a norma de equidade formal que norteia a avaliação certificativa avançando no sentido de promover a um ensino e aprendizagem mais qualitativos socialmente.

As limitações da avaliação formativa são apresentadas por Afonso e se articulam às críticas efetivadas por Bonniol & Vial acima referidas, que passam pela possibilidade de que ao invés de emancipar os sujeitos do processo educativo, torne-se um instrumento de controle mais comprometedor que as avaliações classificatórias, pois se revestirá de um discurso ideológico de participação quando o que pratica é a conformação do ensino a uma visão dominante de conhecimento e de organização econômica e social.

Além desses desvios de uso acreditamos que a avaliação formativa comporta aspectos que se desenvolvidos na ótica da emancipação poderão contribuir para um processo formativo escolar que trabalhe não para desenvolver simplesmente competências e habilidades definidas *a priori* e fora de contexto; antes, poderá ser elemento que possibilite a professores e alunos uma comunicação significativa, “pois a verdadeira avaliação formativa começa no momento em que se põe o aluno para refletir sobre os objetivos que lhe são propostos”. (ABRECHT, 1994, p. 69)

Belloni e Belloni ampliam essa idéia para a avaliação de instituições educacionais, defendendo a prática de uma avaliação institucional formativa, que auxilie a instituição

escolar a desenvolver seu projeto educativo, auxiliando o auto-conhecimento, a conscientização de suas fraquezas e fortalezas.

A avaliação não se esgota na formulação de instrumento e coleta de informações, sendo estas, etapas que dependem da clareza dos interesses envolvidos na avaliação e requerem um excelente modelo analítico para interpretação das informações, “para poder operar formular um diagnóstico substantivo das dificuldades e das suas causas, para poder oferecer subsídios para intervenção mudança. Sem esta última etapa, não se concretiza o objetivo formativo da avaliação” (Belloni e Belloni, 2002, p. 15). Fortalecem então a idéia de uma avaliação que contribua para a inclusão dos principais sujeitos do processo educativo, que são os profissionais da educação e os alunos, sem perder de vista os aspectos sociais nele envolvidos. Tal prática de avaliação educacional assumiria um sentido ético e emancipador:

Avaliação constitui-se em uma investigação crítica de uma dada situação que permite, de forma contextualizada, compreender e interpretar os confrontos teóricos / práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão. Esse processo desencadeia uma intervenção intencional de estudos, reflexões, releituras, gerando nas ações / decisões um movimento de problematização e ressignificação na direção de transformações qualitativas de relevância teórica e social. (CAPPELLETTI, 2002, p.32/33).

Desse ponto de vista, não estaria em foco apenas a definição de interesses envolvidos, mas, também, a busca por uma ação avaliativa fundada em bases teóricas claras, discutidas coletivamente, sem uma determinação apriorística dos caminhos a serem percorridos e das ações a serem implementadas. A perspectiva de confrontos teóricos / práticos entre os envolvidos no processo avaliativo dá um sentido de pluralidade, de valorização dos diferentes saberes, o que se contrapõe à idéia de um saber único, verdadeiro, trazendo o sentido de inclusão e emancipação tão necessárias à luta por uma educação dialógica e emancipatória.

A face emancipadora, diagnóstica da avaliação constitui-se uma utopia possível e que pode e deve ser forjado na luta cotidiana de educadores comprometidos com uma educação com justiça social, visto que, como evidencia Luckesi (1992), mesmo no seio de uma pedagogia autoritária podem surgir elementos antagônicos e contraditórios que possibilitem a sua transformação, pois uma prática efetivamente democrática só será possível se em um modelo social democrático.

Para o referido autor a avaliação educacional só tem sentido no âmbito destas categorias e afirma:

Portanto, avaliações de larga escala ou avaliações externas à escola devem ser entendidas como de utilidade definida e para a obtenção de elementos para a definição de políticas e jamais para utilização para decisão que afete as próprias categorias intrinsecamente ligadas aos processos educativos, ou a decisões de progressão de alunos no interior da escola, como equivocadamente pretende, por exemplo, o Saesp no estado de São Paulo. (FREITAS, 2005, p. 89).

Segundo Freitas, essa forma de ver a avaliação tem implicações. Uma delas é a ampliação dos fundamentos da própria avaliação educacional, que em uma visão estreita, valoriza técnicas, estatísticas, modelos e procedimentos de obtenção de informações e na visão do autor, tais instrumentos são subordinados à contribuição de outras disciplinas, como a sociologia, psicologia, história, filosofia, vitais para a interpretação dos resultados.

Consideramos pertinente chamar atenção para as diferentes áreas fundamentais na análise dos resultados o que dará uma significação maior aos achados. Acrescentamos que não apenas nos resultados alcançados, mas também no processo de construção da prática avaliativa esse corpo de conhecimentos contribui se trabalhado de forma crítica, para que a avaliação problematize a própria prática, como considera Cappelletti (1999).

Uma outra implicação apresentada por Freitas, é que, ao adentrarmos na área da educação, nos defrontamos com diferentes formas de conceber a produção do conhecimento, as relações sociais, o desenvolvimento histórico, ou seja, diferentes paradigmas de entendimento que afetam a concepção de educação e avaliação. Refletir acerca de crenças, valores e conhecimentos que fundamentam nossa ação é um caminho a ser percorrido se desejamos ter claros os objetivos pelos quais desejamos lutar e trabalhar.

Essa reflexão é importante para não submergirmos a uma determinada cultura avaliativa que o Estado tem como objetivo desenvolver, como já demonstramos pautada em interesses econômicos e não de cunho pedagógico. Dalben (2005) lembra que o termo avaliação envolve duas perspectivas fundamentais: *aval + ação*; significando a primeira, a clareza do referencial a ser utilizado e a segunda as ações a serem implementadas com base neste referencial.

A referida autora considera importante que busquemos desnudar o conjunto de valores que permeiam os diferentes modelos e processos de avaliação presentes no

cenário educacional, para que nos tornemos avaliadores autênticos, tendo clareza do conjunto de referenciais que nos movem, buscando a coerência entre nossos discursos e nossas ações.

Um aspecto importante a considerar seria o sentido da avaliação nas instituições educacionais, ou mesmo, que funções poderiam ser atribuídas à avaliação educacional, considerando que estamos estruturados em um sistema de educação nacional. Berger (1986) destaca que de forma simplificada ao extremo, podemos identificar quatro funções para a avaliação nas instituições educacionais:

1- Função de tipo interinstitucional, que seria o que se comunicaria de uma instância à outra, dos professores aos alunos, dos professores entre si e de uma instituição à outra e à sociedade. Nessa função o autor destaca o papel que a nota assume no processo de comunicação via avaliação. Se para o professor é uma forma de comunicar-se com os alunos, ela tem ainda uma função totalmente diferente, codificada em uma linguagem social, que é a de comunicar a informação ao exterior.

E chegamos àquilo que todos aqui conhecem muito bem: não se dá a mesma nota em uma prática de avaliação formativa e em um exame; a nota a ser divulgada ao exterior entrará em um código transmissível, ela será, portanto, em termos de nível, homogênea, absoluta, pois o que o ambiente em torno da escola requer é que lhe sejam entregues produtos co

situar-se e à sua produção. Essa relação se estabelece também entre professores e as instâncias hierárquicas encarregadas de geri-los.

3- Função de reflexividade. Essa função aponta para a avaliação como um processo de reflexão (no sentido etimológico de espelho) na própria prática. O grau 1 dessa reflexão, teria uma perspectiva behaviorista clássica, ou seja, a primeira função da nota é reforçar positivamente ou negativamente um comportamento. Um segundo nível relaciona-se à certeza do conhecimento. A prática avaliativa ao introduzir a certeza em uma prática cognitiva, transforma uma resposta espontaneamente correta em uma resposta argumentável que tem o domínio de seu sentido. Um terceiro nível é o da apropriação, ou seja, ao introduzir a prática da reflexividade, o próprio ator é definido como sujeito do julgamento, não como juiz, mas como ator da avaliação.

Essa função reflexiva possibilita-nos avançar de uma ação avaliativa voltada para a domesticação para uma avaliação educacional que contribua para a formação de sujeitos históricos, que se reconheçam como agentes do processo educativo e não apenas meros receptores ou repetidores de conhecimentos apresentados como verdades absolutas. Essa reflexividade difere significativamente da cultura avaliativa que as políticas de avaliação têm procurado implementar no sistema educacional brasileiro.

4- Função do conhecimento. É uma primeira forma de conhecimento científico e de pesquisa aplicada a uma situação. No processo de conhecimento da realidade a ser avaliada é fundamental o reconhecimento que a avaliação se recobre de duas práticas intelectuais que podem ser distintas, mas não opostas, pois muitas vezes se complementam e até mesmo se misturam na prática. O desafio está em promover a ação conjunta desses dois tipos de operação avaliativa (controle, isto é, verificação e avaliação, ou seja, construção) segundo um modelo teórico.

A distinção entre avaliação e controle como faces do processo avaliativo possibilita uma leitura mais abrangente da avaliação enquanto conhecimento de uma determinada realidade. Para tal conhecimento não bastam apenas dados ou informações que apontem aspectos dessa realidade. É importante que haja um referencial de leitura e uma preocupação por ampliar o significado das informações obtidas.

Nas funções acima expostas, ressalta-se a necessidade de que os diferentes elementos do processo avaliativo sejam considerados havendo lugar para aspectos de mensuração e de análise crítica e fundamentada dos processos e produtos das avaliações, evidenciando que qualidade e quantidade têm seu espaço no processo avaliativo. O

destaque à necessidade de um modelo teórico que embase o processo avaliativo, convida à reflexão de que a prática não acontece em um vazio conceitual. Nossas ações são marcadas por convicções teórico-metodológicas, que de forma mais ou menos consciente, direcionam nossas ações.

O entendimento das diferentes contribuições que os modelos teóricos nos trazem constitui-se um aspecto importante para compreendermos as possibilidades que a avaliação pode assumir, ajudando-nos a perceber mais claramente a complexidade da prática avaliativa. Enquanto educadores, não devemos ser apenas seguidores de modelos, mas autores de nossas ações avaliativas, buscando saberes para a contribuição necessária e inserção consciente e pertinente às necessidades educacionais do contexto de nossa ação educativa, sem perder de vista o contexto histórico mais abrangente.

Vimos que a avaliação apresenta diferentes matizes, e devemos ter clareza de que cada avaliação é realizada visando produzir os efeitos desejados por aqueles que as promovem, sendo que podemos destacar dos possíveis efeitos os políticos e os pedagógicos.

Segundo Dias Sobrinho (2003, p. 94/95) os efeitos políticos seriam demandas dos diferentes setores da sociedade, e envolvem a idéia de sociedade que os diversos grupos em contradição querem consolidar ou construir. Os efeitos pedagógicos referem-se às dimensões mais específicas do currículo, do trabalho com o conhecimento e a aprendizagem, das relações interpessoais.

Sendo ação marcada por intencionalidades, a avaliação educacional está longe de ser uma prática neutra como já evidenciamos antes. O predomínio de uma única visão de avaliação evidencia a ausência de pluralidade, compromete a participação dos sujeitos e limita os efeitos da avaliação sobre a realidade que é essencialmente multifacetada.

A compreensão da necessidade e importância desse processo de troca / negociação ou de imposição / submissão de sentidos torna possível a de um outro: que o ato avaliativo, muitas vezes, ao invés de promover mudanças, acaba por servir à manutenção do status quo e do socialmente estabelecido pelo(s) grupo(s) do poder, à medida que consolida valores e promove a exclusão do que/ de quem não segue seus padrões pré-determinados. (Meneguel e Lamar, 2002, p. 155)

O saber instituído, no sentido proposto por Chauí¹⁶ em relação à avaliação educacional tem se tornado marcante nas políticas de avaliação educacional no Brasil. È

¹⁶ Para a autora, o discurso competente enquanto discurso do conhecimento é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional... é um discurso que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. Trata-se de um discurso

como se apenas o olhar externo, cientificamente comprovado, pudesse determinar ou mostrar os problemas existentes no sistema educacional; problemas sim, pois não se vê a divulgação de experiências inovadoras de secretarias de educação ou de escolas que estejam atendendo ao contexto social em que estejam inseridas de forma consistente e que atenda às necessidades educacionais manifestas.

As políticas de avaliação implementadas pelo Estado, ao serem elaboradas por indivíduos tecnicamente credenciados que definem temas e critérios evidenciam a busca por assegurar e reforçar seu caráter de neutralidade. Considerar a legitimidade de quem avalia é um aspecto importante ao ponderarmos sobre tais políticas de avaliação educacional.

Analisando essa questão, Meneguel e Lamar (2002) destacam o conceito de representatividade na perspectiva da democracia representativa em que vivemos na qual existem dois princípios ou dimensões centrais no conceito de representação, que são a representação como delegação e a representação como descrição. Na delegação, a questão básica é quem tem o direito de representar quem quando se faz necessário delegar a um número reduzido de representantes o poder de decisão de um grupo inteiro. Na representação como descrição, a pergunta é como os diferentes grupos sociais e culturais são apresentados nas diferentes formas de inscrição cultural. As duas formas estão interligadas, pois que fala pelo outro, controla suas formas de falar.

Faz-se necessário refletir, portanto, sobre o quanto tais atores são, de fato, 'superiores' no momento de identificar e promover mudanças educacionais e de adotar indicadores de avaliação. E analisar, principalmente se não caberia nesses processos a participação de professores, funcionários, alunos e outros segmentos da sociedade, captando suas contribuições de forma verdadeiramente democrática e legitimadora da avaliação. Assim, seria possível discutir como promover mudanças qualitativas nas instituições educativas, de forma que elementos locais não fossem desprezados mas, ao contrário, valorizados na prática cotidiana; a preocupação com o desenvolvimento regional oferecesse alternativas consistentes e coerentes; a preocupação com o econômico não sobrepujasse o humano. (MENEGUELE LAMAR, 2002, p. 159)

Não estamos desconsiderando a contribuição teórico-metodológica de estudiosos da área educacional e outras, apenas entendemos que qualquer ação que se pretenda democrática e que busque qualificar a educação pública não pode prescindir da

instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação. A condição

participação dos sujeitos básicos do processo educativo que estão no cotidiano das instituições educacionais.

Dalben (2002 p. 39) chama atenção para o fato de que as ações pedagógicas estão desconectadas, ou seja, nem as políticas de avaliação têm repercutido no cotidiano escolar de forma significativa, nem propostas inovadoras têm conseguido avançar na perspectiva de mudança desejada.¹⁷ A autora aponta como tarefa dos educadores desnudar o conjunto de valores que estão presentes no cenário das políticas atuais¹⁸, considerando que não devemos apenas acumular informações, nem tão pouco nos ater em metodologias que não dêem conta das relações de poder presentes na sociedade capitalista. Se agirmos com ingenuidade ou romantismo, poderemos desmoralizar projetos que se colocam a favor das necessidades concretas de formação dos sujeitos.

Tratando essa questão Freire (1987) chama atenção para a necessária clareza quanto ao sentido de nossas opções teórico-metodológicas para que não sejam fruto de um convencimento temporário em função de discursos que ouvimos, é preciso termos perceptibilidade que nossas escolhas tem a ver não apenas com conhecimento teórico, mas, também, com práticas que contribuam para que olhemos com outros olhos a realidade educacional em que nos inserimos, percebendo que educação tem a ver com política, com economia, com organização social.

Essa visão ampliada do trabalho educativo possibilita escolhas mais consistente entre as diferentes possibilidades que se apresentam à educação escolarizada, sendo importante que se leve em conta a complexidade da ação educativa e as implicações dessas ações para as demandas dos diferentes grupos sociais.

Uma possibilidade de escolha é o trabalho pedagógico contextualizado e crítico que assuma um sentido de reflexividade acerca da realidade em que vivemos e que se contraponha à mera transmissão de informações destituídas de significados e fechadas em uma redoma curricular refratária e que cristaliza a realidade. Uma escolha dessa natureza não pressupõe a continuidade e sim a ruptura, a mudança:

para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos (Chauí, 1993, p. 11)

¹⁷ A autora faz referência à pesquisa de Avaliação da escola Plural realizada pelo Game, na qual ficou evidenciado que alunos e pais consideram a avaliação adotada pela Escola Plural como parte negativa da proposta e os professores, consideram que os alunos deixaram de levar à sério as atividades pedagógicas, o que tem gerado muitos conflitos.

¹⁸ Uma preciosa contribuição para esse entendimento pode ser encontrada em Cappelletti, Isabel F. *Análise Crítica das Políticas Públicas de Avaliação*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola. 2005, no qual são apresentados os resultados da pesquisa efetivada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, sob a coordenação da autora.

Uma vez que se opta pela transformação, pode-se levar para o seminário pedaços da realidade. Pode-se levar discursos do presidente. Pode-se levar artigos de jornal. Pode-se levar comentários do relatório do Banco Mundial. Levá-los e examiná-los! Pode-se fazer isso mesmo sendo um professor de Biologia, sem sacrificar o conteúdo do programa – fantasma que assusta muitos professores – , sem sacrificar o conteúdo da disciplina. (FREIRE, 1987; p. 62).

O apelo para a mudança parece ter caráter individualizante, ao ressaltar a participação dos educadores, entretanto, a ênfase não é no trabalho individual e sim na necessidade de participação efetiva dos agentes fundamentais do processo educativo para que ocorra a transformação da prática. Alunos e professores aliados a outros sujeitos que vivenciam o cotidiano das instituições de ensino podem ser parceiros no processo de iluminação da realidade no sentido de reinventá-la.

A perspectiva emancipadora, que trata a educação como um espaço de reflexão crítica, de construção de horizontes mais solidários é muito distinta do que se busca mediante um processo de avaliação em massa, pautado em testes objetivos, coletando informações de relevância duvidosa para a decantada qualificação da educação. Tratar da avaliação educacional de forma panorâmica, sem adentrar nos meandros de suas condições concretas de efetivação, sem envolver os atores que assumem papéis fundamentais é como vemos sendo conduzidas as políticas de avaliação da Educação Básica no Brasil com a implementação do SAEB.

A partir das reflexões acima efetivadas centraremos nossa atenção nos capítulos a seguir, sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma avaliação criterial estandardizada cujos resultados são publicados e que se propõe a esclarecer governo e população acerca da qualidade do sistema de ensino básico, no sentido de dar elementos para a tomada de decisões necessárias ao uso racional dos recursos disponíveis para a educação.

Em nossa análise consideraremos também aspectos de outras políticas de avaliação em efetivação no Brasil, embora seja o SAEB o foco central de nosso estudo.

CAPÍTULO III

O SAEB NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Discorreremos no capítulo I acerca da preocupação do Estado Brasileiro em desenvolver sistemas nacionais de testagem em todos os níveis de ensino como elemento fundamental para a efetivação de ações no campo educacional. Dentre os mecanismos implementados, destaca-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB que está em franco processo de efetivação, gerando informações que têm sido divulgadas nos meios de comunicação, atingindo diferentes grupos da população, em especial os educadores.

Uma coisa é termos informações panorâmicas de como funciona o referido Sistema de Avaliação, de como são produzidas as informações propagadas em diferentes espaços e que têm provocado a sensação de que a qualidade da educação básica vai mal. Outra coisa é inteirar-nos das bases teórico-metodológicas que geram tais informações e como o mesmo insere-se, enquanto ação estatal, na dinâmica das políticas educacionais, assim como seu posicionamento em uma sociedade estruturada a partir do modo de produção capitalista.

No presente capítulo apresentamos o SAEB, desde sua procedência, sua inserção no contexto trabalhado no primeiro capítulo, suas características, pressupostos, objetivos, resultados e perspectivas. Procuramos colocar o mais possível a visão presente nos documentos estudados, de maneira a deixar que as idéias dos autores, técnicos do MEC ou das fundações Cesgrasnrio e Carlos Chagas, ficasse evidenciada, o que consideramos importante para a leitura analítica que efetivamos.

Ressaltamos que a apresentação das características e estrutura do sistema constituiu-se um exercício de investigação exaustivo, uma vez que não existe um documento que se configure como um plano ou projeto do mesmo, encontrando-se as informações a ele referentes, em publicações de teóricos que participaram e ainda participam de sua efetivação e implementação, assim como em relatórios das aferições já realizadas. Também queremos ressaltar que nosso propósito ao apresentar detalhes do SAEB é para clarificar melhor a análise do mesmo a partir de olhares que lhe são lançados a qual será exposta nos capítulos respectivos.

3.1 – Histórico

As informações apresentadas neste tópico têm como fontes os artigos de Pilati (1994), Malufe (1996), Castro (1999) e Pestana (1998) por entendermos que apresentam informações importantes para a composição de um histórico que traduza o movimento de implantação do Sistema em questão.

O SAEB surge no contexto de um Estado preocupado não apenas com a expansão da oferta educacional, mas, também com a qualidade que seria oferecida à população, no sentido de dar a todos o acesso aos conhecimentos básicos necessários para a vida no mundo contemporâneo. Esse princípio de buscar a democratização da educação conduziu à necessidade de implementação de um processo de avaliação em escala nacional.

Trata-se de gerar e organizar as informações sobre a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não melhores maneiras de se obter a qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras (PESTANA, 1998; p. 67).

Tal decisão foi esboçada em 1987, no bojo do convênio existente entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a agricultura (ILCA) e o Ministério da Educação o qual, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), contratou a Fundação Carlos Chagas para validar instrumentos de aferição da aprendizagem. A validação efetivou-se mediante pesquisas que avaliaram o rendimento escolar de cerca de 28.000 alunos em 69 municípios de diferentes estados da federação. Através do levantamento de informações sobre programas de ensino e livros didáticos adotados foi possível, na visão dos técnicos da referida fundação, conhecer os conteúdos mínimos ministrados e através dos resultados obtidos, estabelecer um sistema de controle dos conteúdos mínimos e dos padrões de qualidade do ensino básico.

Em 1988, o MEC, através da Secretaria de Ensino Fundamental, solicitou que uma sistemática de avaliação fosse implementada no país. Criou-se então o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP). Para que se fizessem os ajustes necessários à expansão do projeto no âmbito nacional, o mesmo teve aplicação-piloto em duas unidades da federação (Paraná e Rio Grande do Norte). Após as reformulações de instrumentos e procedimentos, o Sistema estava pronto para ser implementado em nível nacional.

Em função da falta de recursos sua implementação só aconteceu em 1990, quando foi feita a primeira aferição nacional. Nesse ano, a então denominada Secretaria de Educação Básica, alocou os recursos necessários via Projeto BRA/86/002 (SENEB – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento/ PNUD), o que permitiu o reinício do programa em agosto do mesmo ano. Constituíram-se as equipes estaduais e foi realizado o primeiro levantamento nacional do Sistema.

Em 1991 passou a ser denominado de Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica – SAEB. Em 1992 o INEP assumiu a responsabilidade de coordenar e administrar o Sistema. Retomando o trabalho iniciado em 1988, o INEP recuperou e ampliou a sua infraestrutura, incentivando a criação de equipes técnicas nas secretarias estaduais, responsáveis pelo trabalho de campo, processamento, análise, disseminação e utilização dos resultados no seu âmbito.

No ano de 1993 foi realizado o segundo ciclo do SAEB, cujos resultados nacionais só foram apresentados em 1995, através de um relatório. Ainda em 1995 o programa retorna para a administração direta do MEC, através recém criada Secretaria de Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional a qual responde até hoje pela coordenação e implementação do mesmo.

Inicialmente, o Sistema foi aplicado apenas na rede pública de ensino, porém, a partir da aferição de 1995, foram incluídas também as escolas da rede de ensino privado. A aferição deste ano foi coordenada por técnicos da Fundação Cesgranrio em parceria com a Fundação Carlos Chagas e INEP/ MEC. As duas instituições ficaram responsáveis pela seleção da amostra, elaboração dos itens e confecção do caderno de teste, padronização e elaboração de manuais e vídeo de treinamento dos procedimentos de aplicação dos instrumentos – provas, questionários e formulários – distribuição dos materiais às sedes das Secretarias Estaduais de Educação, processamento e análise dos resultados. A parte das secretarias foi conduzir a pesquisa de campo.

Em 1997, o INEP/MEC realizou uma licitação pública para a aplicação do SAEB, sendo contemplada a Fundação Cesgranrio, que foi contratada para imprimir e distribuir os cadernos de teste e demais instrumentos, conduzir a pesquisa de campo nas turmas e escolas amostradas, processar os dados e realizar as análises estatísticas e dos resultados. A DAEB/ INEP forneceu a amostra, os itens de teste e demais instrumentos da pesquisa de campo. Esse processo teve continuidade nas demais aferições.

Em 2004 o SAEB foi reorganizado em duas modalidades de avaliação: uma por amostragem a cada dois anos e uma a ser efetivada anualmente avaliando todos os alunos da rede pública de ensino urbana.

3.2 – Pressupostos, objetivos, características, inserção política

Os pressupostos presentes nos Relatórios do SAEB 95, 97, 99 e 2001 assim como em artigos que técnicos responsáveis por sua elaboração e efetivação, como Pilati (1994), Castro (1998), Fontanive & Klein (s/d), Pestana (1998), conferem à avaliação em larga escala, um papel estratégico como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Cada vez mais se atribui relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições de infra-estrutura das instituições escolares, processos de gestão, formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos,...), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem,...).

A idéia predominante é que o aprimoramento dos sistemas de informação articulado às reformas educacionais associa-se ao novo papel assumido pela educação na preparação do cidadão para o próximo milênio. Os sistemas de ensino têm sido desafiados a preparar esse novo cidadão de maneira a atender às demandas que a sociedade em processo acelerado de mudança requer. Assim, as informações produzidas pelo SAEB, devem contribuir para as modificações na educação de maneira que esta venha a atender aos reclamos de uma sociedade que está em evolução.

A partir dessa perspectiva foram elaborados os objetivos a serem buscados mediante a implementação do Sistema. São eles:

1. Desenvolver ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas;
2. Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional;

3. Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;
4. Conhecer e construir parâmetros de rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;
5. Discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devem ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças;
6. Disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores.

Dessa forma, o Sistema se propõe a coletar informações que sejam importantes para a gestão da educação nos diferentes níveis de ensino, contribuindo para o fomento de ações pedagógicas que redimensionem a qualidade do ensino oferecido, considerando o rendimento apresentado pelos alunos.

A avaliação em larga escala é percebida como fundamental para a melhoria da qualidade educacional, ao contribuir com o repensar dos sistemas em relação às práticas que vêm efetivando. A idéia, segundo os autores Klain & Fontanive (s/d), não é reprovar ou classificar e sim diagnosticar a situação educacional possibilitando uma intervenção adequada aos problemas detectados. Vemos que essa é uma concepção que compreende a avaliação como diagnóstico da realidade educacional, mas um diagnóstico baseado em medidas de desempenho, que pouco traduzem as reais condições de elaboração dos sujeitos.

Do ponto de vista conceitual o SAEB, segundo seus propositores, buscou superar a tendência muito forte de compartimentalização da educação, através da articulação dos diferentes aspectos a ela relacionados. A prática tradicional das ações governamentais brasileiras situa-se na criação de programas ou projetos de grande abrangência, sem a preocupação de estabelecer entre os mesmos uma necessária articulação. Em decorrência deste fato, foram investidas grandes somas em capacitação de professores, material didático, na construção de escolas e outras tantas. No entanto, como eram ações focalizadas, ao final dos mesmos, sabia-se quantas escolas foram construídas, quantos professores foram capacitados e quanto material didático foi distribuído, mas, não se podia

afirmar que tais ações efetivamente contribuíram para a melhoria da educação. Vemos aqui a preocupação com o produto, uma vez que o processo em si não é questionado.

Segundo Pestana (1998), ex-diretora da DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica) do INEP e responsável, em 1998, pela coordenação do Sistema em estudo, a base do SAEB desde o início foi o convencimento, o debate e o estabelecimento de acordos, em função da necessidade de redimensionar o olhar dos agentes do sistema educacional e da sociedade no sentido de perceberem a escola como uma prestadora de serviços, gerando resultados (**um produto**) o **desempenho do aluno**. Tendo como centro essas questões, através de debate e persuasão, foi possível estabelecer, segundo a referida coordenadora, acordo entre o MEC e os secretários estaduais de educação.

Desse modo, o arcabouço do sistema foi construído a partir de muita discussão, nas quais foram debatidas diversas questões, dentre elas, a necessidade de dar transparência ao sistema educacional, para tanto **se constituiu fundamental a responsabilização dos diversos agentes do mesmo**, pelos produtos e resultados apresentados. Para atingir tal objetivo, incorporou-se a idéia de produto do sistema educacional, já referido acima, e quais aspectos do mesmo deveriam ser observados. A perspectiva do *accountability* fica bem marcada aqui.

Para os responsáveis diretos pelo Sistema, ainda não é possível medir algo tão abrangente como o desempenho do aluno, nos vários aspectos que ele contém – principalmente atitudes, aspectos afetivos e valores – que fazem parte do agir educacional da escola, no entanto, **o desempenho em termos de aquisição de conteúdos, habilidades e competências é passível de medição**. Além disso, considerando que o desempenho do aluno sofre múltiplos condicionamentos, os quais devem ser levados em conta pela avaliação, foram acrescidas a este, pelo menos mais três dimensões:

1. A determinação de contextos nos quais ocorrem o ensino e a aprendizagem;
2. Identificação de processos de ensino e aprendizagem;
3. O dimensionamento dos insumos utilizados.

Tais dimensões são consideradas fundamentais, por exemplo, para determinar a equidade na oferta educacional, pois, quando os insumos estão bem distribuídos e as escolas têm o mesmo padrão de infra-estrutura, ou semelhantes, pode-se afirmar que a população está tendo as mesmas oportunidades educacionais. E mais, ao examinar em que medida a oferta de oportunidades semelhantes gera resultados diferenciados e quais as

possíveis razões dessa diferenciação, pode-se determinar até que ponto os bons serviços educacionais estão sendo efetivamente democratizados, ou seja, se ao menos a maioria dos alunos têm, de fato, garantido o direito à educação de qualidade.

Com base em tais pressupostos, o Sistema foi sendo estruturado de maneira que, mesmo tendo sofrido alterações de ordem metodológica, permaneceram constantes a concepção, estrutura e objetivos do mesmo. Enfatizamos que neste estudo nos ateremos à intervenção efetivada no ensino fundamental, embora seja considerada, pelo referido Sistema, também a 3ª série do ensino médio.

3.3 - Aspectos Metodológicos do Sistema

O SAEB realiza-se a cada dois anos, envolvendo desde a segunda Aferição, todas as unidades da Federação. É coordenado pelo MEC, através do INEP, trabalhando com amostras probabilísticas de alunos, sendo que são colhidas também amostras de professores das escolas cujos alunos compõem a amostra definida para aquela região. Além destes, são informantes os diretores e coordenadores pedagógicos das referidas escola.

Os instrumentos básicos de coleta são os testes de rendimento aplicados aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores ou coordenadores pedagógicos nas condições já referidas. Tais instrumentos são elaborados de acordo com a especificidade do respondente, considerando a dimensão que se deseja atingir: gestão, contexto, rendimento dos alunos, processo ensino-aprendizagem.

Pilati (1994), apresenta um detalhamento dos instrumentos de coleta estruturados a partir de três eixos, que envolvem as dimensões a serem atingidas, sendo cada um acompanhado por uma questão. São eles:

- Democratização da gestão – Até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
- Valorização do Magistério - Tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
- Qualidade de ensino - Até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?

Vejamos o detalhamento de cada eixo, ao longo das aferições efetivadas, de maneira a melhor compreendermos as informações coletadas da realidade escolar.

- Democratização da Gestão

Gerir a educação escolar, segundo os elaboradores do Sistema, é trabalhar no sentido de que sejam efetivamente transmitidos e produzidos os conhecimentos curriculares. Assim, a avaliação dos diretores ocorreu concomitante e interligada aos estudos sobre o professor e o rendimento dos alunos. Desse modo, foi apresentado um questionário a cada diretor ou coordenador pedagógico das unidades escolares pesquisadas, para que fornecesse informações sobre sua concepção e prática em vários aspectos. Somente foram aplicados questionários de gestão nas escolas em que havia diretores ou administradores escolares formalizados. As escolas de apenas uma sala não foram incluídas na amostra.

Após algumas modificações, na aferição de 1995, o questionário sobre a gestão escolar foi estruturado em quatro grandes blocos:

- identificação do diretor, que incluiu variáveis sobre sexo e idade;
- formação e experiência profissional, que incluiu variáveis sobre tempo de trabalho na área de educação e na área administrativa, nível de escolaridade em geral e específico na área de administração escolar e participação em cursos de capacitação;
- situação funcional que inclui variáveis sobre a forma de ingresso na direção da escola, situação funcional e situação trabalhista;
- organização e funcionamento da escola, incluindo variáveis sobre procedimentos relacionados a aspectos administrativos e pedagógicos adotados,

Ao investigarem a gestão os proponentes do Sistema dizem buscar indicadores da incidência da ação pedagógica na prática administrativa escolar em função da especificidade da organização escolar enquanto prestadora de serviços e do objeto administrado, ou seja, a prática social da educação.

Um aspecto importante a ser ressaltado é o fato de que os dados de gestão, para os relatórios das aferições, são organizados em relação ao rendimento dos alunos, isto é, embora existam relatórios específicos acerca da gestão escolar, a mesma está colocada no sentido de esclarecer a sua influência no rendimento dos alunos. Exemplificando tal fato, vejamos um trecho do Relatório Final do SAEB – 95 que se referem à leitura dos dados relacionados ao aproveitamento médio dos alunos segundo o nível de escolaridade do diretor:

Analizando o aproveitamento dos alunos segundo o nível de escolaridade de seus diretores (..) é possível observar as seguintes tendências gerais, já verificadas em levantamentos anteriores do SAEB:

- alunos de escolas gerenciadas por diretores com maior nível de escolaridade tendem a apresentar maior aproveitamento;
- a pós-graduação do diretor não parece estar associada ao aproveitamento dos alunos. (p. 55)

As constatações apresentadas no relatório, uma vez que não se configuram como análise, além de terem aspectos contraditórios como se evidencia no trecho acima, evidenciam a preocupação em relacionar os demais aspectos ao rendimento do aluno. É sob essa ótica que é considerada a gestão escolar.

– Valorização do Magistério

O pressuposto para o questionamento ao professor é que o mesmo constitui-se elemento central do processo educacional e, portanto, é de suma importância um levantamento de informações acerca de seu perfil profissional, situação funcional e de seu papel e competências no processo pedagógico. O objetivo é produzir um conhecimento básico a respeito da identidade social e profissional do professor do ensino fundamental.

Nos documentos analisados evidencia-se a importância dada ao papel do professor como devendo estar comprometido com a formação de pessoas capazes de vivenciar uma prática social humana, de direitos e deveres, o que envolve a compreensão crítica da realidade brasileira e de suas contradições, que se posiciona diante dos fatos, *assumindo uma ação pessoal-profissional transformadora da sociedade, sob a ótica das necessidades e interesses majoritários da população* (Pilati, 1994; p. 17). Este discurso ideologicamente colocado desconsidera as implicações de uma política avaliativa voltada para os resultados, assim como o processo que cada realidade avaliada vivencia ou vivenciou ao produzir os dados de rendimento tão caros ao sistema avaliativo proposto.

Assim como os diretores e coordenadores, os dados acerca dos professores estão relacionados ao desempenho do aluno, sendo a lógica de elaboração dos questionários orientada para tal fim.

3 – Rendimento e qualidade do Ensino

A aferição do rendimento dos alunos é apresentada como parte de uma tendência mundial de associar testes de rendimento utilizados em avaliações de sistemas educacionais, com a qualidade da oferta em seu aspecto não apenas técnico, mas, também, político e social. Constitui-se o cerne do Sistema e, aliada aos demais eixos, possibilita, segundo os seus autores, que se conheça não somente os problemas do processo ensino-

aprendizagem existentes, como também, associá-los às condições em que ele se dá, em quais são obtidos melhores resultados, assim como as áreas que exigem uma intervenção para melhorar as condições de aprendizagem.

A tendência mundial é aceita sem questionamentos quanto à sua articulação com um processo também mundial de mercantilização da educação, apresentando-a como mercadoria ou fator de diferenciação social dos sujeitos que visa sua colocação no sistema produtivo e, conseqüentemente na sociedade.

O **esquema amostral** compõe-se de amostras aleatórias de alunos, cuja característica fundamental é sua natureza probabilística e, amostras relacionadas, ou seja, os alunos que são selecionados para participar do sistema de avaliação têm a mesma probabilidade de seleção, e seus professores e diretores, são automaticamente selecionados para responder aos questionários já mencionados.

Na 1ª Aferição, o plano de amostragem previu a seleção dos alunos de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, a serem testados em Língua Portuguesa e Matemática, sendo que os alunos de 5ª e 7ª séries, foram testados também em Ciências.

Conseguimos um detalhamento da forma de definição das amostras apenas da Segunda Aferição (1993), cuja composição foi a seguinte:

- a) *subpopulação*, identificadas com as 27 unidades da federação;
- b) *estratos*, definidos pela combinação de “local” (capital e interior), “zona” (urbana e rural), “dependência administrativa” (estadual e municipal) e “série” 1ª,3ª,5ª e 7ª);
- c) *unidades primárias*, constituídas pelos municípios sorteados em cada uma das subpopulações. Considerou-se aqui o peso relativo dos mesmos em relação ao número de estudantes, buscando-se garantir uma mostra de pelo menos 15% dos municípios de cada estado;
- d) *unidades de seleção ou secundárias*, constituídas pelas escolas sorteadas em cada município e respectivos diretores, sendo considerado o número de estudantes;
- e) *unidades de observação ou terciárias*, constituídas pelas turmas que funcionam pela manhã e pela tarde em cada escola escolhidas a partir do maior número de alunos, através das quais se definem os professores das disciplinas avaliadas;
- f) *unidades terminais ou quaternárias*, constituídas pelos alunos submetidos aos testes de rendimento.

Embora não tenhamos dados claros que fundamentem uma afirmação mais precisa, cremos que nas demais aferições a lógica acima é seguida, com alterações de percentuais de participação. Essa forma de composição da amostra deixa ver a preocupação centrada na validade estatística das aferições, uma forma meramente quantitativa de distribuição de informantes, desconsiderando a diversidade de situações educacionais que marcam a realidade brasileira.

Os **testes de rendimento** passaram por um processo constante de reorganização ao longo das aferições. Na primeira (1990) foi utilizado, de acordo com Pilati (1994, p. 18), um instrumental elaborado pela Fundação Carlos Chagas, na pesquisa “Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de 1º Grau da Rede Pública”, realizada em vinte cidades, sob a solicitação do MEC, através do INEP. O relatório da referida pesquisa esclarece que a elaboração dos instrumentos não partiu de um currículo ideal, mas do que “efetivamente se observou” ser trabalhado no cotidiano escolar, a partir da contribuição de professores da rede oficial de ensino que colaboraram com o estudo. Destacamos os termos efetivamente se observou, por entendermos que há uma tentativa de convencimento de que a realidade foi de fato considerada na implementação da política avaliativa, quando na verdade o que houve foi uma seleção de propostas curriculares dos estados e uma consulta a um número incipiente de professores.

A experiência acumulada em 1990, permitiu um repensar do processo de configuração final dos testes para a aferição de 1993, considerando as críticas recebidas em relação aos testes de rendimento que diziam respeito principalmente a questões como:

- a) provas com questões inadequadas / mecanizadas;
- b) questões com vocabulário que propiciava entendimento diversificado nas diferentes regiões;
- c) questões com ilustrações que davam margem a várias interpretações, mas com respostas únicas fixadas;
- d) desconhecimento das propostas desenvolvidas por parte das secretarias.

As críticas apresentadas não questionam a validade das aferições efetivadas, atendo-se a aspectos técnicos e burocráticos do processo deixando ver o quanto a lógica dos testes de rendimento está naturalizada na prática educacional.

Em maio de 1992 foi feito um mapeamento das propostas curriculares dos estados e dos conteúdos que as mesmas apresentavam. Um ano depois, um grupo de especialistas tanto de avaliação, como das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências,

analisou todas as propostas curriculares, tendo como referenciais mais significativos, as que apresentavam fundamentação teórica e um detalhamento maior dos conteúdos. Não tivemos informação acerca da composição deste grupo de especialistas.

Foi estabelecida então uma interseção entre as propostas que não representava obrigatoriamente os conteúdos essenciais das disciplinas analisadas, mas sim, o conteúdo presente na maioria absoluta das propostas. As questões dos testes de rendimento deveriam ser:

- a) *usuais ou rotineiras* de sala de aula, de natureza mais tradicional, sugerindo assimilação mecânica;
- b) *não rotineiras*, relacionadas à solução de problemas, análise, raciocínio;
- c) *intermediárias*, incorporando características das duas anteriores.

Os resultados do trabalho deste grupo foram entregue a três outros grupos de especialistas para que elaborassem um banco de questões, do qual resultaram os testes de rendimento.

Em 1995 o sistema passou por uma mudança metodológica significativa, envolvendo questões básicas. A primeira delas referia-se aos conteúdos mínimos comuns que eram a referência para a elaboração das provas. O problema é que os mesmos não contemplavam as séries avaliadas, isto é, os conteúdos comuns entre os estados variavam de série, ou seja, em um estado eram trabalhados na 1ª série, mas em outro, poderia estar apenas na 2ª série, o que provocava um viés dos resultados da prova, já que uns alunos foram expostos ao conteúdo e outros não.

No sentido de superar essa dificuldade, passaram a avaliar as séries finais de ciclos, sendo assim considerados os ciclos: primeiro ciclo as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, sendo testados alunos da 4ª série; segundo ciclo, as outras quatro séries do referido nível de ensino, sendo testados alunos da 8ª série e o terceiro ciclo, as três séries do Ensino Médio, sendo testados alunos da 3ª série. Com tal alteração, os coordenadores do Sistema acreditam que os conteúdos examinados cobrem praticamente todo o espectro das propostas de Ensino Fundamental e Médio do Brasil.

A Segunda alteração foi na maneira de medir o desempenho do aluno, uma vez que a maneira até então utilizada apresentava muitas limitações, como por exemplo, o fato de que as provas clássicas de conteúdos, com trinta questões, não podiam ser comparadas no tempo e nem entre as séries. Os coordenadores do sistema optaram então por um processo de elaboração e interpretação de escalas de proficiência, construídas com base na Teoria da Resposta ao Item, técnica que permite as desejadas comparações (no tempo e entre as

séries), pois a unidade de análise passa a ser o item da prova e não mais a prova toda ou o aluno.

Consideramos importante um detalhamento da técnica utilizada no sentido de uma melhor assimilação do que o Sistema se propõe a fazer, no entanto, em função da complexidade da mesma, apresentaremos apenas alguns aspectos que captamos no Relatório do SAEB/95 e 97 e artigo de Fontanive & Klein (s/d). Para maiores conhecimentos acerca desta técnica os autores referidos indicam Hambleton, Swaminathan & Rogers (1991) e Becker (1992), como referências.

A **Teoria da Resposta ao Item** consiste em um conjunto de modelos matemáticos que caracterizam a probabilidade de resposta a um determinado item de prova em função da proficiência do aluno e de algumas propriedades do item. Definidas as proficiências, todos os alunos podem ser posicionados em escalas comuns, ainda que nem todos tenham respondido aos mesmos itens. Uma escala é uma maneira de ordenar medidas de acordo com valores arbitrados.

Proficiência é entendida como um conjunto de habilidades, apresentado em uma escala contínua, evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer. No relatório do SAEB/95 encontramos um esquema sintetizador do processo de elaboração das escalas de proficiência, o qual transcrevemos a seguir:

1º PASSO

Conteúdos (por séries escolares) hierarquizados
segundo níveis de dificuldades

Contínuo crescente de complexidade

Consenso entre professores e especialistas
--

2º PASSO

3º PASSO

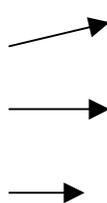
Análise estatística dos itens



Montagem das escalas de proficiência



Fixação de níveis de proficiência, de pontos de referência e identificação de itens-âncoras.



Parâmetros dos itens

a – dificuldade é a característica inerente ao item que o coloca, em termos de resposta dos alunos, em uma das três categorias: fácil, mediano ou difícil.

b – discriminação é a característica inerente ao item que lhe possibilita separar nitidamente dois grupos de alunos: um que acerta o item porque domina o conteúdo e o grupo que não o domina, portanto, erra.

c – acerto casual é a resposta correta que o aluno despreparado consegue dar sem dominar o assunto específico do item (ou seja, o popular “chute”).

Para fins de avaliação, idealmente, um item deveria:

- cobrir tanto quanto possível, conteúdos e processos específicos;
- dificultar o acerto casual;
- possibilitar a localização de cada aluno em algum ponto da escala; e impedir que alunos de competências diferente possam obter o mesmo resultado.

Nível de proficiência: organizam-se conteúdos / processos em ordem crescente de complexidade

Pontos de referência são pontos de uma escala linear que correspondem aos conteúdos/ processos organizados nos níveis de proficiência.

Itens-âncora são itens que, em qualquer ponto da escala, são acertados pela maioria dos alunos (aproximadamente 65%). Ao mesmo tempo são itens, respondidos corretamente por uma minoria de alunos (25%) situados no ponto imediatamente inferior e pela quase totalidade (95%) dos situados no ponto imediatamente superior.

4º PASSO

Descrição e interpretação da escala (por professores e especialistas)



Análise dos resultados

O esquema apresentado demonstra o nível de elaboração técnica envolvido na aferição dos alunos, deixando transparecer uma acentuada preocupação com os detalhes estatísticos que garantam a validade e pertinência da testagem efetivada. Tanto que

constantemente é reiterado nos documentos que os níveis de proficiência nas escalas não se constituem uma formulação teórica do que os alunos deveriam saber e sim, o que eles efetivamente demonstraram saber nos testes aplicados.

O passo inicial do esquema destaca a elaboração de uma **Matriz Referencial de Conteúdos e Habilidades**, elemento importante para a elaboração dos testes de rendimento. O procedimento foi semelhante ao usado quando da definição de conteúdos mínimos comuns. Novamente foi buscado o que havia de comum nas propostas curriculares dos estados para os três ciclos de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais. O material elaborado foi encaminhado para críticas e sugestões das equipes das Secretarias de Educação dos estados.

A matriz de referência apresenta uma série de descritores do desempenho do aluno, construídos a partir do cruzamento entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades). A pretensão é a superação da divisão, muito presente nas propostas curriculares estaduais, entre objetivos curriculares e a lista de conteúdos, pois cada descritor apresenta articulação entre objetivo curricular e conteúdo, isto é, a operação mental que o aluno deve realizar em relação a cada conteúdo. Aqui se evidencia a ênfase no conteúdo definido como o adequado, bem como o compromisso com uma avaliação que dirá das habilidades e competências dos sujeitos avaliados sob a ótica de um currículo elitizado e descolado da realidade.

As matrizes de referência das disciplinas visam atingir dois objetivos:

- a) dar transparência à avaliação
- b) diminuir o risco de redução do que é ensinado ao que é avaliado. Aliada à Teoria da Resposta ao Item para a análise e construção de escalas de desempenho, permite que seja feita uma descrição bastante ampla daquilo que se espera seja desenvolvido e atingido pelos alunos.

Os descritores de desempenho são organizados em tópicos, temas e assuntos (conteúdos) e operações mentais (competências e habilidades), distribuídos em três ciclos (até a 4ª série do ensino fundamental, até a 8ª série do mesmo e até a 3ª série do Ensino Médio) e três competências: básicas, operacionais e globais, sendo coincidência a quantidade de ciclos e competências, uma vez que no mesmo ciclo poderão estar presentes os três níveis de competência.

Competências cognitivas são entendidas como as modalidades estruturais da inteligência – ações e operações – que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As **habilidades**

instrumentais referem-se especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Podemos dizer que o processo de conhecer comporta um ciclo, pois a compreensão e a tomada de consciência dos instrumentos e das relações estabelecidas em um nível influenciam o fazer do nível seguinte. Desta forma, uma competência adquirida em um nível torna-se facilmente aplicável, como um saber fazer, no nível seguinte, sem necessidade de maiores reflexões, dando origem, portanto a habilidades instrumentais” (MATRIZES CURRICULARES DE REFERÊNCIA PARA O SAEB- 2ª Edição, 1999; p. 10).

As competências foram categorizadas em três níveis distintos de ações e operações mentais que se diferenciam pela qualidade das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Apresentamos a seguir alguns exemplos das competências em cada nível.

Nível Básico no qual se encontram as ações que possibilitam a construção de conceitos a partir das comparações entre as características permanentes e simultâneas do objeto do conhecimento. Exemplos: descrever objetos, situações, fenômenos; discriminar, estabelecer diferenciações entre os objetos.

Nível Operacional nos quais se encontram os esquemas operatórios que se coordenam em estruturas reversíveis. Tais competências geralmente atingem o nível da compreensão e explicação, mais do que o saber fazer. Exemplos: ordenar objetos, fatos, acontecimentos, representações de acordo com um critério, conservar algumas propriedades de objetos, figuras, ..., quando o todo se modifica; calcular por estimativa a grandeza ou a quantidade de objetos, o resultado de operações aritméticas.

Nível Global no qual se encontram ações e operações mais complexas. Exemplos: analisar objetos, fatos, acontecimentos; explicar causas e efeitos, criticar, analisar e julgar, com base em padrões e valores, textos, situações, resultados de experiência.

Um aspecto ressaltado é o fato de que todos os níveis de operação estão presentes em todos os níveis de escolaridade. Dessa forma um conteúdo que se refira a um nível x de escolaridade pode dar origem a descritores de nível Básico, operatório ou Global, possibilitando que se construa um conjunto de itens para um mesmo conteúdo, de maneira a

distinguir-se com “maior grau de justiça” o que um aluno já conhece o que está em processo de conhecimento e o que ainda não conhece. Vemos expressa a lógica de pré-requisitos, de uma forma pré-definida do que cada aluno deve saber em determinada série ou idade.

Para cada área testada pelo SAEB, foram elaborados descritores, considerando os níveis apresentados acima. Em Língua Portuguesa, por exemplo, são trabalhados dois temas: práticas de leitura de textos e práticas de produção de texto, sendo que as primeiras, para a 4ª série do ensino fundamental, se traduzem em 28 descritores distribuídos em 5 tópicos. Vejamos o tópico 1, no qual D corresponde a descritor, B a Nível Básico, O a Nível Operacional e G a Nível Global

1.1- Procedimentos de leitura

D1- localizar informações num texto. (B)

D2- Inferir uma informação implícita num texto. (G)

D3- estabelecer relações entre informações num texto ou entre diferentes textos (O)

D4- Identificar o tema central do texto (B)

D5- Inferir o sentido de uma palavra ou ação a partir do contexto imediato. (G)

O tópico contém ao todo oito descritores que seguem a mesma linha dos aqui apresentados.

A elaboração é extensa e foge aos nossos objetivos um maior detalhamento, entretanto, consideramos importante que os profissionais da educação atuantes no ensino fundamental e mesmo em outros níveis de ensino, conheçam a proposição das Matrizes de Referência para o SAEB no sentido de entender a prática avaliativa que se vem implementando em nível nacional, uma vez que o objetivo principal das mesmas é a identificação de um conjunto de descritores do desempenho desejável dos alunos em cada disciplina ao longo da educação básica, para orientar a elaboração de itens que compõem as provas do Sistema Nacional de Avaliação.

Efetivados os testes e após sua correção, são organizadas escalas de proficiência, constituindo-se parte da dinâmica de análise. São elaboradas escalas comuns a todas as séries e na mesma escala que em anos anteriores. Nelas se encontram os **itens-âncoras** que caracterizam os pontos ou níveis das escalas que atendem aos critérios expostos no 3º Passo do esquema acima apresentado. O método utilizado adotou uma teoria estatística moderna que, ao analisar os itens de testes aplicados, estima seus parâmetros (índice de posição ou dificuldade, de discriminação e de acerto ao acaso) e as proficiências. A impessoalidade dos relatórios contribui para a manutenção de uma aura de mistério acerca de quem são esses

sujeitos que compõem essas escalas, que ao serem assim processadas assumem características de dogmas fundamentados na crença da infalibilidade estatística, conferindo poder aos que a possuem ou que detém esse conhecimento.

Foi possível a obtenção de escalas comuns por disciplina, englobando as três séries aferidas, mediante dois procedimentos:

- 1- Aplicação de bloco de itens comuns entre séries, numa mesma disciplina, como os cadernos de Matemática aplicados na 8ª série tinham 44 itens também aplicados na 4ª série e assim nas demais séries e disciplinas;
- 2- Uma transformação (equalização) das escalas de cada disciplina entre as séries para a obtenção de uma escala comum a todas as séries, fixando-se uma média de 250 e um desvio – padrão de 50 para a 8ª série.

As escalas obtidas ordenam os desempenhos dos alunos em um *continuum*. Para interpretar os desempenhos foram escolhidos cinco pontos ou níveis das escalas que em 1995 foram: 150, 225, 300 e 375, e em 1997 foram: 100, 175, 250, 325 e 400, sendo que, em Matemática, o nível 100 não foi considerado. As proficiências dos alunos foram explicadas através da descrição dos conhecimentos e habilidades que os alunos demonstraram possuir quando situados em torno desses pontos.

Exemplo:

Os alunos cuja proficiência está no nível 150 em Matemática (1995)

- Identificam grandezas.
- Reconhecem uma representação gráfica de números fracionários.
- Adicionam frações com o mesmo denominador.
- Constroem uma fração, dados o seu numerador e o seu denominador.
- Efetuam adições de dois números naturais até cinco algarismos.
- Conhecem unidades de medida de massa e de comprimento
- Resolvem problemas concretos envolvendo unidades monetárias

Assim em cada um dos níveis são identificados itens-âncoras que, segundo os relatórios, traduzem o desempenho real dos alunos, uma vez que os mesmos foram obtidos por procedimentos estatísticos a partir das respostas dadas nos testes, não sendo uma formulação teórica em termos do que os alunos devem saber e nem representam padrões ou “standards” definidos pelo MEC. Aqui se corporifica a crença na neutralidade estatística pressupondo que por serem trabalhados estatisticamente tais resultados obtidos não estão

marcados por condicionantes de diferentes ordens, como se os alunos que forneceram os dados não fossem sujeitos culturais, situados em um espaço sócio-político-econômico.

A metodologia para interpretação das escalas inclui dois procedimentos principais: identificação de itens – âncoras e sua apresentação a um painel de especialistas de conteúdo das disciplinas testadas.

Além das escalas de proficiência, é feito o cálculo do **Aproveitamento Médio**, ou seja, a probabilidade de resposta correta de um aluno ou grupos de alunos, a um item, ou conjuntos de itens de um teste. O procedimento de cálculo é considerado simples: estimada a proficiência de cada aluno, e conhecidos os parâmetros de cada item, estima-se então, a probabilidade de resposta correta de cada aluno a cada item de prova, sem considerar que o aluno respondeu só um subconjunto parcial de itens.

A partir dessa matriz que cruza as probabilidades de resposta certa de cada aluno a

Exemplo 1:

Como se pode observar na tabela a seguir, nas duas séries do ensino Fundamental, quanto maior o interesse dos pais sobre o cotidiano dos filhos na escola, maior o aproveitamento dos alunos. Com relação ao Ensino Médio, não se evidenciam grandes diferenças no aproveitamento dos filhos, quando esse é relacionado com o interesse dos pais.

Tabela 1: Aproveitamento médio, segundo conversa em casa sobre o que acontece na escola, por série e disciplina Brasil, 1995.

Série	Disciplina	Todos os dias	1 vez por semana	1 vez por bimestre	Não conversa
4 ^a	Leitura	50,6	48,2	47,9	44,9
	Matemática	30,2	29,2	28,4	26,8
8 ^a	Leitura	67,4	65,9	64,7	61,8
	Matemática	36,4	36,9	34,7	34,0
3 ^a	Leitura	66,8	66,2	65,6	64,2
	Matemática	35,5	37,3	35,6	35,6

Pontuação Verdadeira – SAEB

Exemplo 2:

Tabela 2: Aproveitamento médio, segundo participação do diretor em treinamentos na área de administração escolar, por série e disciplina Brasil, 1995.

Formação Específica	Leitura			Matemática		
	4 ^a	8 ^a	3 ^a	4 ^a	8 ^a	3 ^a
Sim	50,0	67,2	66,7	30,0	37,2	36,3
Não	49,2	64,6	65,7	29,0	34,2	35,3

Pontuação verdadeira - SAEB

Examinando a Tabela 2, é possível verificar que praticamente não existem diferenças entre o aproveitamento dos alunos de escolas onde o diretor participou de cursos

ou treinamentos na área de Administração Escolar e o daqueles cujos diretores não participaram.

Através dos exemplos acima podemos perceber que todo o processo gira em torno do rendimento do aluno, sendo o mesmo, o objeto central do processo avaliativo. Considera-se então a qualidade de aproveitamento dos alunos através da obtenção de médias calculadas a partir das respostas dadas pelos alunos às questões dos testes de rendimento nas disciplinas avaliadas.

Em síntese, em relação ao desempenho dos alunos são obtidos dois tipos de informação:

- As médias de proficiência que demonstram o que os alunos de cada uma das três séries avaliadas são capazes de fazer com base na escala de proficiência construída para o país e,
- O aproveitamento médio dos alunos em relação aos descritores de desempenho que constam nas Matrizes de Referência da Avaliação, sendo uma informação curricular bastante detalhada.

As mudanças metodológicas efetivadas a partir de 1995 deram ao Sistema um leque maior de possibilidades de trabalhar com os dados, de maneira poder apresentar cruzamentos os mais diversos, resultantes do avanço teórico na área da estatística com a utilização da Teoria da Resposta ao Item e a construção das escalas de proficiência.

Os documentos que analisamos procuram tornar o entendimento do processo empregado na efetivação das aferições, o mais claro possível, de maneira que possa ser compreendido pelos diferentes usuários que a ele tenham acesso.

No entanto, ao efetivarmos uma leitura mais detalhada, percebemos o quanto é complexo o referido processo e como está permeado por questões estatísticas de tal maneira requerendo do leitor dos relatórios, um conhecimento maior que o mínimo para que o mesmo faça uma leitura crítica, o que se constituiu um desafio para o estudo que efetivamos.

Pestana (1998, p. 68) sintetiza o esquema básico do SAEB em um quadro, que apresentamos a seguir:

Quadro 1 – Esquema Básico do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

ENFOQUE	DIMENSÃO	INDICADOR / VARIÁVEL	INSTRUMENTO
Acesso ao Ensino Básico	Atendimento	. Taxas de acesso . taxas de escolarização	Questionário do Censo Escolar do SEEC/INEP/MEC
	Eficiência	. Taxas de produtividade . Taxas de transição . Taxas de eficiência interna	
Qualidade, Eficiência, Equidade do Sistema de Ensino Básico	Produto	. Desempenho do aluno, em termos de : . Aprendizagem de conteúdos . Desenvolvimento de habilidades e competências	Questões de provas
	Contexto	. Nível sócioeconômico dos alunos . Hábitos de estudos dos alunos . Perfil e condições de trabalho dos docentes e dos diretores . Tipo de escola . Grau de autonomia da escola . Matriz organizacional da escola	Questionário para:
	Processo	. Planejamento do Ensino e da escola . Projeto Pedagógico . Relação entre conteúdos propostos/ ensinados e conteúdos ensinados/aprendidos . Utilização do tempo pedagógico . Estratégias e técnicas de ensino utilizadas	. alunos . professores . diretores
	Insumo	. Infra-estrutura (adequação, manutenção e conservação): . espaço físico e instalações . equipamentos . recursos e materiais didáticos	. Questionário sobre condições da escola

Embora sejam apresentadas várias dimensões, o foco da avaliação efetivada está no rendimento do aluno, considerado o produto do processo de ensino-aprendizagem. Para os responsáveis diretos pelo Sistema, ainda não é possível medir algo tão abrangente como o desempenho do aluno, nos vários aspectos que ele contém – principalmente atitudes, aspectos afetivos e valores – que fazem parte do agir educacional da escola, no entanto, o desempenho em termos de aquisição de conteúdos, habilidades e competências é passível de medição, e os testes de rendimento são pensados para tal propósito. Aqui se evidencia uma concepção de aprendizagem que prima pelo cognitivo em detrimento de outros fatores fundamentais para a formação como os culturais, emocionais como se estes pudessem ser descolados dos demais.

Quanto à aplicação dos testes, é feita em parceria com as Secretarias Estaduais que têm organizado equipes específicas para tanto, fornecendo coordenadores estaduais,

também estão presentes as Fundações Cesgranrio e Carlos Chagas que dão suporte técnico para o trabalho tanto de campo como de sistematização e análise de dados.

Um aspecto importante é a padronização dos procedimentos, pois, embora trabalhe em parceria com as equipes estaduais, as instruções de aplicação, os instrumentos o processo de correção é todo coordenado pelo MEC. Para tanto, são efetivados treinamentos aos coordenadores estaduais que repassam aos supervisores de ensino que orientam professores e diretores responsáveis pela aplicação. A lógica explicitada é a da padronização, do controle, da disseminação de conhecimentos unívocos desconsiderando a diversidade social, cultural e intelectual.

3.4 - Resultados obtidos e sua divulgação

Os resultados obtidos, geralmente são sistematizados e colocados à disposição dos interessados, certo tempo depois da efetivação das aferições, tempo que vai diminuindo na medida em que o Sistema se consolida. Desse modo, nas três primeiras (1990, 1993, 1995) os relatórios foram elaborados quase dois anos depois, já nas mais recentes, foi reduzido gradativamente a meses. O Sistema dispõe de espaço de divulgação na internet, no próprio INEP sendo também divulgados dados esparsos pela mídia (jornais, revistas, televisão) numa tentativa de fazer chegar à sociedade as informações elaboradas acerca da situação do sistema educacional brasileiro. Dada a complexidade do SAEB, as informações passíveis de serem assimiladas por aqueles que não estão habituados com estatísticas, são apenas os resultados dos testes, evidenciados em forma de médias de rendimento, é muito limitante.

As informações disponíveis apontam para um nível de cobertura para o Ensino Fundamental de mais de 90%, o que reitera as declarações dos gestores educacionais de que este nível de ensino está praticamente universalizado, ou seja, está garantido o acesso de crianças e jovens à escolarização formalizada. No entanto, quando tratam da questão da qualidade do ensino, os dados indicam que o desempenho do Sistema educacional é muito baixo.

Castro (1999, pp. 30-31), ex-diretora do INEP, comentando os resultados do SAEB/97, destaca que a educação básica no Brasil apresenta como principais características:

a- **Heterogeneidade dos sistemas de ensino** – a proficiência média dos alunos apresenta acentuados desníveis regionais, como também intra-estaduais; a heterogeneidade

é grande dentro de cada Estado e no interior de um mesmo sistema de ensino, refletindo as profundas desigualdades existentes nas condições de oferta; também se observam grandes diferenças entre as médias de proficiência da zona urbana e da zona rural, sempre inferiores em todo o País; este quadro sugere que o sistema educacional atua como um mecanismo que reforça as desigualdades, pois as regiões mais pobres apresentam desempenhos mais baixos, o que significa a oferta de oportunidades de aprendizagem menos efetivas do que aquelas proporcionadas aos alunos das regiões mais desenvolvidas, que apresentam desempenhos mais altos;

b- Descompasso entre currículo proposto e desempenho dos alunos – os resultados obtidos confirmam a pouca efetividade do currículo proposto ou indicado, revelando que o mesmo não está sendo apreendido de forma satisfatória, pois é pequeno o número de alunos que apresentam um desempenho próximo do que seria desejável em relação à proposta curricular; este descompasso pode estar acontecendo devido às diferenças existentes entre o currículo proposto e o efetivamente ensinado, o que sugere que o currículo proposto ainda está ausente nas salas de aula. Essa questão apresentada por Castro, a nosso ver está relacionada ao fato de que os currículos propostos em grande parte estão distantes das reais aspirações dos alunos e que se evidenciam em um processo significativo de rejeição por parte dos mesmos.

c- Distorção idade/série repercute negativamente no aproveitamento do aluno – confirmando resultados de levantamentos anteriores, o SAEB/97 apontou uma acentuada queda da média de proficiência à medida que se amplia a diferença entre a idade do aluno e a considerada ideal para a série freqüentada, fenômeno que se repetiu em todas as séries e disciplinas avaliadas. Algumas das hipóteses explicativas desse fenômeno dizem que o fato de os alunos cursarem uma série na idade adequada possibilita-lhes uma série de vantagens de ordem psicológica, emocional, física e pedagógica, o que indica que a formação de professores e a seleção dos materiais e metodologias devem ser compatíveis e adequados à realidade dos alunos.

d- Associação entre o desempenho dos alunos e o nível de escolarização dos professores – o desempenho médio dos alunos é maior quando aumenta o nível de escolaridade do professor; o mais surpreendente, porém, foi observar que a média de proficiência dos alunos que têm professores de nível superior, mas não possuem cursos de Licenciatura, supera a média dos alunos cujos professores são licenciados, fenômeno constante em todas as séries e disciplinas avaliadas; tal constatação indica a importância de implementação de políticas de formação inicial e continuada para o magistério.

e- **Grau de escolarização dos pais influencia desempenho dos alunos** – nota-se uma tendência de crescimento das médias de proficiência dos alunos à medida em que se eleva o grau de escolarização do pai e da mãe, em todas as séries e disciplinas, nas três redes de ensino; estes resultados refletem, em grande medida, a associação existente entre as condições socioeconômicas da família e a proficiência dos alunos. Não são feitos maiores comentários acerca deste ponto nos relatórios e produções pesquisadas.

A visão apresentada pela gestora do processo avaliativo denota uma compreensão do processo avaliativo que se insere na lógica neoliberal e conservadora de desconsideração do contexto histórico em que se dá a prática educativa, das condições extremamente desiguais em que vive a maioria da população. Também deixa perceber uma visão estreita de currículo e de processo educativo se considerarmos as questões trabalhadas no Capítulo anterior.

Ainda Castro, comentando os primeiros resultados do SAEB/99, considera que a qualidade do ensino ficou estável, mesmo com o ingresso de alunos historicamente excluídos do ensino no Brasil. Os referidos alunos pertencem às camadas mais pobres da população, e a tônica da reportagem aponta para o despreparo da escola em receber esse contingente de alunos, cujo acesso à escola foi significativo nos anos 90.

Apesar do otimismo demonstrado pela diretora do INEP, os resultados do SAEB/99, apresentados¹⁹, demonstram uma queda de rendimento dos alunos, o que levou o então ministro da educação, Paulo Renato de Souza a convocar os secretários estaduais para uma reunião na qual, buscaram entender as razões dessa queda.

Uma crítica ao Sistema refere-se ao fato de não ser dado retorno às escolas, o que provoca um descaso das mesmas com as informações levantadas. Pestana (1998) argumenta que, embora essa crítica seja procedente, seria interessante discutir outros aspectos que compõem o quadro da avaliação nos estabelecimentos de ensino.

Um primeiro ponto, é o fato de que não basta detectar problemas, é preciso que sejam criados e utilizados recursos para resolvê-los, ou mesmo, que práticas bem sucedidas evidenciadas pudessem ser reafirmadas. É necessário, segundo a mesma, que se crie uma ponte entre avaliação e ação.

Ser informada, portanto, é condição necessária, mas não suficiente para que as escolas utilizem dados de avaliações. À informação deve-se somar o conhecimento e a capacidade técnica para lidar com a informação, a autonomia para decidir e os recursos para implementar as decisões

¹⁹ Folha de São Paulo de 22 de novembro de 2000

tomadas. Caso esses três elementos não existam na escola, a informação da avaliação será abandonada, na melhor das hipóteses. (PESTANA 1998, p. 72)

Defende então que é mais prudente que o resultado da avaliação nacional chegue às escolas mediadas pelas Secretarias Estaduais e Municipais, que podem estabelecer vínculos e coerências entre o diagnóstico feito e as linhas de ação adotadas por essas instâncias administrativas.

Além do uso específico por gestores educacionais, é considerada usuária importante, a sociedade que, na visão dos coordenadores do processo avaliativo, tem no SAEB um instrumento de controle social de um serviço público, sendo informada sobre os resultados obtidos pelos diferentes sistemas de ensino, sobre as condições de oferta e as desigualdades educacionais existentes no país, pode pressionar no sentido de que sejam feitas correções ou superações das mesmas, bem como lutar pelas conquistas alcançadas.

Esse discurso apresenta as contradições dos que são responsáveis pelo sistema e que serão analisadas com maior aprofundamento em capítulo posterior, entretanto consideramos pertinente demarcar que a contradição é um elemento muito presente na efetivação do SAEB indicando a natureza ideológica que perpassa sua efetivação.

A mudança de governo em 2003, não alterou a lógica e a base de funcionamento do SAEB, como era de se esperar em função da base político-ideológica do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Ao contrário, o SAEB foi ainda mais fortalecido, sendo redesenhado não no sentido de que fossem revistas suas bases teórico-metodológicas, antes, a proposição do novo governo é que além da forma que já vem sendo efetivado, se amplie no sentido de “aperfeiçoamento”.

A Portaria do MEC nº 931 de 21 de março de 2005, institui a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB que passa a integrar o SAEB. O processo avaliativo da ANEB será o mesmo adotado pelo SAEB, para garantir a série histórica já iniciada. Também integrou o SAEB a partir de 2005 a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que objetiva aferir o desempenho dos alunos de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira.

O SAEB agora se desdobra em duas modalidades de testagem. Além das testagens bianuais da ANEB, teremos as testagens anuais em nível nacional da Anresc. Segundo Eliezer Pacheco, ex-presidente do INEP, o objetivo desta nova testagem é oferecer aos governos estaduais e às prefeituras municipais uma avaliação das escolas de sua rede para

que, conscientes das falhas e das virtudes de cada uma delas, políticas públicas possam ser planejadas e efetuadas com mais precisão.

Imaginemos a situação das escolas públicas, em especial aquelas cujos governos desenvolvem uma política própria de avaliação, como São Paulo, por exemplo, com o Saresp, como ficarão sendo confrontadas com duas políticas de avaliação que atuam em instâncias diferenciadas de governo. A imprensa tem divulgado o confronto entre esses sistemas avaliativos.²⁰

A proposição da Anresc de dizer como está a qualidade da educação avaliando apenas escolas da área urbana é limitada, pois existem estados como o Pará em que mais de 50% das escolas encontra-se no meio rural, o que inviabilizaria uma visão mais efetiva da situação educacional deste estado bem como de outros em condições similares.

Segundo Carlos Henrique Araújo, responsável pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica-INEP/MEC, a Anresc é fundamental, pois permite chegar até o município e instrumentalizar com cada vez mais qualidade o trabalho dos gestores públicos nessas redes. O custo total da prova é de R\$ 56.189.665,62, com a previsão de testar mais de cinco milhões de alunos. Os números chamam atenção e nos lembram o alerta feito por Barreto; Pinto (1999), “que pelo montante investido nas políticas de avaliação, é fundamental que se aprofundem estudos e proposições em relação às mesmas”.

Ainda Carlos Henrique esclarece que, depois de avaliada, **cada unidade escolar será classificada de acordo com a pontuação adotada pelo SAEB**, dentro dos critérios: muito crítico, crítico, intermediário ou adequado. Segundo o mesmo, a Anresc, vai fazer um retrato preciso do interior da escola pública brasileira.

Destacamos ainda que a Anresc, testou em novembro de 2005, a habilidade de leitura dos alunos que cursam a 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental de escolas urbanas da rede pública de ensino. Não são dados maiores esclarecimentos de porque só escolas urbanas e públicas. É dito que os dados de cada unidade escolar serão fornecidos aos secretários municipais e estaduais de Educação. Os participantes receberão os resultados em forma de uma média geral da escola e na de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB. Considerando-se o que discutimos nos capítulos

²⁰ COLLUCCI e Takahashi. **Reprovado no Saeb passa no Saresp** Folha de São Paulo, 28/06/2004 - São Paulo SP / **Saiba mais: exame sofreu críticas de educadores** Folha Online, 18/07/2004 - São Paulo SP.

anteriores essa prática de avaliação criterial com publicação de resultados contribui antes para desqualificar o ensino público do que para contribuir com a qualidade, pois esses resultados não traduzem as reais necessidades das camadas populacionais mais desfavorecidas.

Um dado interessante ou preocupante é que, segundo a coordenadora geral do Sistema de Avaliação Básica do INEP/MEC, Luiza Massae Uema, o sistema de avaliação da educação básica brasileiro é um dos mais avançados da América Latina, constatado na Conferência da Associação de Avaliação Educacional das Américas, realizada em julho de 2005, em Brasília-DF.

O SAEB é, portanto uma política que está consolidada, instituída e que mantém desde 1995, estabilizadas suas bases estatísticas e sua lógica de funcionamento. Atravessando diferentes governos, tem permanecido incólume em sua trajetória. Um aspecto que chama atenção no SAEB é que, embora já esteja sendo implementado há mais de dez anos, sua visibilidade é pouco percebida, sendo ofuscada pelas demais políticas de avaliação como o ENEM, o antigo “PROVÃO” e agora substituído Pelo SINAES. Outro ponto interessante é a diferença de perspectiva de avaliação lançada para a Educação Básica e Educação Superior. Entendemos que essa diferença se dá em função de que a organização do ensino no Brasil está mais voltada para a valorização da formação acadêmica.

Vemos que para avaliar o ensino superior a discussão se ampliou, as instituições se posicionaram e ainda hoje, a política de avaliação para a educação superior vem sofrendo sérias críticas e também apoio a algumas mudanças em relação ao “PROVÃO”. O mesmo governo que abre espaço para mudanças qualitativas no sentido de fugir à mera medida educacional para a educação superior, amplia a perspectiva de avaliar a Educação Básica nos mesmos moldes que vem sendo efetivada desde 1995.

Entender melhor as diferentes concepções que se cruzam em relação ao SAEB e seu contexto é o que procuraremos fazer nos capítulos seguintes deste estudo investigativo, na perspectiva de vislumbrar possibilidades outras para que a avaliação ocupe um espaço significativo de contribuição na busca por uma escola pública com qualidade social inclusiva e cidadã. As visões que apresentamos em nossa análise foram trabalhadas em uma perspectiva de confronto ao discurso estabelecido, evidenciando suas contradições e a necessidade de estabelecimento de uma outra perspectiva para a avaliação da Educação Básica no Brasil.

CAPÍTULO IV

O caminho da Pesquisa

Considerações iniciais

O estudo que efetivamos partiu de uma reflexão acerca do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, considerando que, enquanto política estatal, é objeto de diferentes leituras efetivadas por sujeitos das diversas esferas da realidade social brasileira. Em nossa reflexão crítica questionamos a possibilidade de um sistema de avaliação nos moldes do SAEB dar conta de dizer como está a qualidade da educação brasileira.

Enquanto política do Estado, a implementação do referido sistema de avaliação tem suscitado diferentes posicionamentos no contexto educacional e social. Consideramos a possibilidade de encontrar nessa diversidade de olhares argumentos ou mesmo proposições que contribuam para a construção de uma política de avaliação educacional, com um sentido inclusivo, não discriminatório dos sujeitos envolvidos ou de instituições.

Diante desta consideração, o problema que nos desafiou, e norteou a pesquisa que efetivamos, foi a possibilidade de, a partir de uma análise crítica de diferentes fontes acerca do SAEB, vislumbrar propostas ou encaminhamentos que se contraponham ao que hoje é implementado como política de Avaliação da Educação Básica, detendo-nos no SAEB, como foco de estudo.

Algumas questões instigaram-nos a investigar com maior profundidade o referido sistema de avaliação: Se a política de avaliação em larga escala hoje implementada é centrada na medida, que outros caminhos podem ser traçados para a construção de um sistema de avaliação que contribua efetivamente com a qualidade do trabalho educativo nas escolas? Que concepções e expectativas perpassam os diferentes entendimentos sobre o SAEB?

Responder ainda que de forma limitada e provisória a estas questões foi o desafio que nos propusemos a enfrentar em um processo investigativo exaustivo e enriquecedor.

Trajectoria metodológica

Optamos por uma pesquisa documental, de caráter teórico, de natureza qualitativa. A perspectiva qualitativa adotada partiu de uma visão dialética crítica que não buscou apenas descrever o objeto, mas, desenvolver uma análise que contribuiu para uma leitura crítica e fundamentada da documentação investigada. Partimos da compreensão de que os discursos escritos, registrados em diferentes textos, podem constituir-se fontes significativas de conhecimento do contexto, das intenções, do processo e perspectivas em relação ao nosso objeto de estudo que é o SAEB.

Como buscávamos desenvolver uma análise crítica, procuramos aprofundar o sentido que essa crítica teria, para podermos efetivar a escolha do material a ser pesquisado. Chizzotti (2005), ao destacar a análise crítica como forma de pesquisa, refere-se à proposição apresentada pela escola de Frankfurt na qual teóricos como Horkheimer, Adorno e outros, empreenderam na década de 20 do século passado, uma crítica às instituições sociais, considerando as formas complexas que o poder instituído utiliza para sua manutenção, nas quais as relações entre significante e significado, os rituais e discursos estão envoltos na ideologia dominante e moldam as práticas, os discursos e a própria realidade para garantir a subordinação dos oprimidos.

Nessa ótica, os discursos estão situados em lugares ideológicos norteando as leituras do social. Um aspecto importante é o papel que a comunicação de massas assume neste processo de manipulação ideológica, o que nos fez considerar a relevância de buscarmos na mídia as leituras ou formas de apresentação do SAEB e seu processo de inserção na realidade educacional brasileira.

Ainda segundo Chizzotti (2001), desse ponto de vista, uma pesquisa crítica deve considerar algumas proposições:

- Todo pensamento é fundamentalmente mediado por relações de poder que são social e historicamente constituídas;
- Os fatos nunca são isolados do domínio dos valores ou separados de alguma forma de inscrição ideológica;
- A relação entre o conceito e o objeto, entre o significante e o significado nunca são estáveis ou fixas, mas sempre mediadas por relações sociais de produção e consumo capitalista;

- A linguagem é central na formação de subjetividade, consciente ou inconscientemente. Os privilégios de uns grupos sociais sobre outros é comum à maioria das sociedades, sendo mais marcante a dominação quando este privilégio é considerado natural, necessário ou inevitável;
- As práticas de pesquisa geralmente implicam na reprodução desse sistema de opressão.

As proposições acima indicam um caminho de investigação crítica que passa pela desmistificação dos discursos no sentido de situar sua função ideológica nas relações sociais, desvelando intencionalidades e possibilitando a construção de uma consciência crítica em relação ao vivido, ao contexto em que estes discursos se dão.

Freitas (1995) ao discorrer sobre a crítica, no processo de investigação da realidade, defende a idéia de que a crítica não deve ser feita a partir de um “modelo de educação” mediante o qual as ações seriam medidas. Qualquer proposição de ação educativa deve pautar-se não em um plano teórico, sendo construída por oposição ao existente e não como plano alternativo; deve conduzir-se sobre o real, em dado momento histórico completo; devem considerar a totalidade histórica e social, entendendo as instituições e práticas educacionais como produtos históricos e deve questionar valores educativos e as condições materiais de sua instituição, contribuindo para o questionamento às suas bases de sustentação uma vez que, é necessário considerar as tendências já existentes no sentido de buscar antíteses das práticas já instituídas.

Desenvolver um trabalho de pesquisa na perspectiva crítica constituiu-se para nós uma necessidade e um desafio, a crítica, segundo as condições apresentadas nos parágrafos anteriores, requer um aprofundamento nas leituras da realidade e também a construção de outras possibilidades de ser e viver que se contraponham às já instituídas.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução desses problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e investir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida. (CHIZZOTTI, 2001, p. 11)

Das visões sobre a crítica como investigação da realidade, acima sucintamente expostas, consideramos das mesmas, elementos fundamentais para a análise que pretendíamos efetivar, como: a compreensão que os discursos são ideológicos, que o poder

instituído é consentido através de manipulações ideologias; que a educação está inserida em uma totalidade social que é histórica e, portanto, passível de mudanças; que a construção de possibilidades às ações e instituições existentes parte da compreensão crítica das mesmas; que a pesquisa não é neutra e seus resultados têm consequência social para a manutenção ou para a transformação.

Feita a opção pela crítica, buscamos os instrumentos metodológicos que poderiam contribuir para responder ao questionamento básico de nossa pesquisa. Em função de sua origem, a produção acerca das técnicas e instrumentos da pesquisa qualitativa tende a evidenciar o trabalho de campo, sendo limitadas as opções para o trabalho com a análise crítica de documentos. Em função disso, procuramos apoio em alguns elementos da análise do discurso, em especial na corrente européia, que tende a trabalhar as questões ideológicas dos mesmos.

Sendo nosso objeto de pesquisa uma política de estado, consideramos que os documentos oficiais que traduzem e justificam sua efetivação são fundamentais. A questão era decidir quais e por quê? Fizemos contato com a coordenação do SAEB no INE/MEC, sendo atendida nossa solicitação. Recebemos via correio um total de doze documentos, listados em anexo. Percebemos a ausência de relatórios mais recentes e obtivemos a informação que no site² do INEP, poderíamos obter outros documentos.

O site é bem informativo e nele conseguimos o que consideramos importante para o nosso trabalho. Um documento que contribuiria muito para nossa análise, por ser uma elaboração do atual diretor de avaliação básica do INEP, professor Carlos Henrique Araújo e do ex-diretor do INEP, José Pacheco, não está disponível. Para análise, selecionamos os seguintes documentos, por considerar que contém elementos fundamentais para nosso entendimento do olhar oficial:

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. SAEB/95: Relatório Final. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. SAEB/97: Primeiros resultados. Brasília. INEP, 1999.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB. 2ª Ed. Brasília: INEP, 1999
- PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79. n. 191 (jan./abr.), 1998.

- PILATI, Orlando (org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: INEP, 1995.
- CASTRO, Maria Helena G. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas. Brasília: INEP, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Relatório SAEB/2001. Brasília: INEP, 2002.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Relatório Técnico SAEB/2003. Brasília: INEP, 2004.

Os relatórios constituíram-se fontes de análise fundamentais, pois retratam a leitura que é feita do SAEB, a importância atribuída ao mesmo, a forma de exposição das análises efetivadas a partir dos dados obtidos pelo referido sistema avaliativo. Um aspecto que chama a atenção nos relatórios, é que estes são predominantemente estatísticos, o que nos permitiu a identificação da ênfase dada à avaliação como medida pelos seus elaboradores.

Os textos de Castro, Pilati e Pestana, são fundamentais, pois apresentam a visão oficial, situando historicamente o processo de institucionalização do SAEB e suas bases teórico-metodológicas, permitindo identificar as concepções que norteiam sua implantação e implementação.

As Matrizes Curriculares de Referência do SAEB constituem um documento base que possibilita a compreensão de como o conhecimento é percebido e estruturado, também reconstituem a história de como foram selecionados as competências e habilidades a serem testadas pelo SAEB, permitindo um conhecimento ampliado dos instrumentos utilizados pelo referido sistema de avaliação.

Buscamos entender a lógica que norteou a institucionalização do SAEB e também buscar indícios de mudanças de enfoque ao longo do processo de sua efetivação que pudessem indicar algum avanço no sentido de efetivação política de avaliação educacional que não se pautasse nos resultados, mas, que apreciasse o processo.

Considerando que a mídia tem papel significativo no processo de construção da realidade, constituindo-se um instrumento poderoso de formação de opinião, consideramos pertinente situar o que é divulgado sobre o SAEB; o espaço que lhe é concedido e para

tanto, elegemos as publicações em jornais brasileiros. Lançamos mão de um site²¹ que divulga diariamente notícias da área educacional retiradas de jornais de maior circulação do Brasil, analisando as notícias dos quatro últimos anos.

Mapeamos também artigos de publicações da área educacional sobre o SAEB. Para tanto, recorremos ao levantamento efetivado por Barreto. Pinto (2000), acerca do Estado da Arte em Avaliação Educacional no período de 1990 a 1998, destacando do mesmo os artigos referentes à avaliação em larga escala, especificamente sobre o SAEB. Da mesma forma, consideramos o estudo efetivado por Almeida (2003), que apresenta artigos referentes à avaliação enquanto política pública, no período de 1995 a 2001. E investigamos diretamente em publicações da área educacional artigos que tratassem de nosso objeto de investigação. Privilegiou-se essa fonte devido ao fato de as revistas acadêmicas concentrarem o peso da produção teórica na área e de constituírem o veículo de circulação mais ágil entre pesquisadores, dirigentes e estudiosos do assunto.

Deste referencial, analisamos os seguintes artigos:

- GOMES NETO, João Batista, ROSEMBERG, Lia. Indicadores de Qualidade de ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. Em aberto, Brasília, ano 15, 66, p. 13-28, abril/junho 1995.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas. Em aberto, Brasília, Ano 15, n. 66, p. 3-11, abril/junho 1995.
- MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema de avaliação básica no Brasil: análise e proposições. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-32, jul/dez 1996.
- BONAMINO, Alícia, FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, F.C.C., n. 108, p. 101-32, novembro de 1999.
- KLEIN, Rubem, FONTANIVE, Nilma Santos. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica no Brasil – SAEB, Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409-42, out/dez 2000.

²¹ O site <http://www.clippingeducacional.com.br> é produzido pela EDITAU – Edições Técnicas de Administração Universitária e envia por e-mail aos que nele se inscreverem, notícias relacionada à educação nos jornais de grande circulação brasileiros e em publicações jornalísticas universitárias.

- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In Revista Educação & sociedade, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p.349-370 set/ 2002.
- ABICALIL, Carlos A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da Avaliação? Campinas-SP: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 255-276, set./2002.
- SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. In Cadernos de Pesquisa, n. 119. p. 175-190, julho/2003.
- FREITAS, Dirce M. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. Campinas-SP: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 663-689. set/dez de 2004.
- RIBEIRO, V. et. al. Indicadores de Qualidade para mobilização da Escola. Campinas-SP: Cadernos de Pesquisa v. 35, n.124, p.227-251, jan./abr. 2005.
- ABICALIL, Carlos A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da Avaliação? Campinas-SP: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 255-276, set./2002.

O critério de escolha dos artigos foi a centralidade dada ao SAEB e a diversidade de enfoques e abordagens dos autores selecionados.

No processo de coleta do material, buscamos efetivar a construção de um referencial teórico que pudesse subsidiar nossa análise, o que contribuiu para uma melhor seleção do material a ser analisado. Essa construção teórica está manifesta nos Capítulos I e II deste trabalho. Considerando o problema levantado, buscamos efetivar uma leitura inicial dos documentos, buscando destacar nos textos, concepções, críticas, proposições, enfim, elementos que se manifestassem de forma explícita ou implícita o posicionamento dos autores acerca do SAEB.

Dada a natureza dialética de nossa pesquisa, buscamos perceber contradições, acordos, coerências e incoerências no sentido de destacar alguns eixos para análise. Temos clareza que a opção pela perspectiva dialética crítica indica necessariamente a consideração do contexto de elaboração do autor, o lugar de onde fala e os sujeitos a quem se dirige. A perspectiva da totalidade é elemento presente, contribuindo para que as visões sejam percebidas não apenas em sua manifestação particular, mas dialeticamente conectada a outros processos sociais. A noção de hegemonia traz a necessidade de uma análise política, uma vez que as relações de classe permeiam a sociedade e a educação também.

A partir da leitura que podemos chamar de exploratória, construímos três eixos básicos de análise:

• **Concepção de Avaliação Educacional** – no qual destacamos o entendimento captado nos textos acerca da avaliação, sua relação ou não com a qualidade da educação, situando contexto de fala dos autores e sua articulação à realidade social;

• **Vantagens / Críticas** – a partir do posicionamento dos diferentes autores, identificamos os principais questionamentos e as principais vantagens atribuídas à avaliação de larga escala como o SAEB, considerando o lugar da crítica e o lugar da valorização.

• **Alterativas / Proposições** – buscamos analisar possíveis contribuições para a construção de uma política de avaliação da educação básica que se contraponha ao SAEB.

Estabelecidos os eixos, passamos à leitura mais criteriosa do material e decidimos organizar os dados de acordo com cada tipo de texto: o discurso do Estado; da mídia e de educadores. Embora sejam três capítulos de análise, os eixos foram os mesmos, articulando os dados coletados.

Em cada eixo, foram consideradas expressões, termos, afirmações, que consideramos pertinentes aos mesmos. Em anexo apresentamos quadro demonstrativo da organização das informações para análise mais apurada, uma vez que o posicionamento das falas nos eixos constituiu-se uma análise prévia do material.

Organizados os dados, passamos à análise crítica, na qual os dados foram trabalhados à luz do referencial teórico requerido, que se mostrou pertinente ao trabalho que nos propusemos a desenvolver.

CAPÍTULO V

O DISCURSO OFICIAL

Introduzindo a crítica

O exercício da crítica apresenta-se como indispensável para a compreensão da realidade vivenciada. Essa capacidade de tomar distância frente ao mundo é uma característica do homem, que lhe permite afastar-se de um objeto para objetivá-lo, ou seja, num sentido filosófico de visão de mundo, olhar de forma reflexiva para a realidade no sentido de apreendê-la em suas diferentes dimensões, desvelando interesses, valores, preconceitos, intencionalidades, e ao mesmo tempo, inserindo-se nessa realidade comprometido com sua manutenção ou transformação.

Como se posiciona Freire (1980, p. 26), “implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com o que a vida lhes oferece”. É com essa perspectiva que nos propusemos a efetivar uma leitura crítica do SAEB, no sentido de demarcarmos nosso compromisso com a construção de uma práxis educativa que supere a visão ingênua de realidade e contribua para a instalação de uma reflexão coletiva acerca da realidade educacional brasileira.

Efetivamos nossa leitura crítica norteada pelos eixos apresentados no Capítulo IV que possibilitaram a apreensão de aspectos importantes para um melhor entendimento da documentação que demarca a posição que os dirigentes educacionais apresentam em relação ao SAEB.

O estudo efetivado nos ajudou a perceber a dialeticidade entre objetivos do SAEB, enquanto ação política de um Estado fundado em bases capitalistas de organização produtiva e social, e as ações efetivadas no processo de implementação do referido Sistema avaliativo. Também contribuiu para percebermos as articulações entre a concepção avaliativa estatal e a lógica que permeia as práticas de avaliação educacional em uma perspectiva neoliberal de concepção da realidade, que se coaduna com os objetivos que a sociedade capitalista atribui à educação. No dizer de Freitas (1995), essas questões já foram suficientemente explorados na literatura educacional, e se contrapõem a uma prática avaliativa que contribua para a emancipação dos cidadãos.

5.1 – O Conflito de Interesses

Ao nos defrontarmos com um sistema avaliativo como o SAEB já consolidado, ultrapassando diferentes governos e subsistindo cada vez mais fortalecido somos tentados a pensar que o mesmo tem vida própria, que está situado em um plano institucional que se coloca acima do jogo político.

No entanto sabemos que enquanto prática social ele é histórico e sua efetivação e institucionalização não aconteceu destituída de interesses e concepções de diversas ordens marcando sua trajetória. Embora consideremos a veracidade dessa assertiva, o discurso preponderante nos documentos analisados é de integração, de articulação de necessidades e desejos, sendo evidente a desconsideração do conflito, do embate, dos acordos que sabemos marca a construção histórica dos homens.

O trecho abaixo, retirado do texto de Pestana (1998) que coordenou o SAEB nos anos noventa é esclarecedor em relação à tentativa de fazer parecer que houve um processo participativo na construção do referido sistema avaliativo:

Desde o início, a base do SAEB foi o debate, o convencimento e o estabelecimento de acordos, uma vez que era necessário que os agentes do sistema educacional e a sociedade passassem a olhar a escola como uma prestadora de serviços, gerando resultados (um produto) – o desempenho do aluno. Em torno dessas questões, por meio do debate e da persuasão, foi possível estabelecer um consenso entre o Ministério da Educação e do Desporto e os secretários estaduais de educação (PESTANA, 1998, p. 67).

A leitura analítica dos documentos, entretanto, possibilitou-nos detectar contradições entre o desenho do Sistema Avaliativo e seu processo de implementação, que consideramos serem de natureza interna, ou seja, são inerentes à lógica que orienta sua elaboração. Também percebemos contradições e articulações do SAEB com os objetivos mais amplos da sociedade capitalista para a educação, que como diz Luckesi (1984) orientam as práticas avaliativas efetivadas no sistema educacional e também as que avaliam o próprio sistema de ensino.

Ao detalharmos objetivos, estrutura e implementação do Sistema em estudo, percebemos o nível de dificuldades imbricados em sua efetivação, talvez muito em função da concepção que tem norteado sua elaboração, que, embora se apregoe seja de caráter descentralizador, o processo de implementação tem sido feito sob o controle da equipe de

coordenação do mesmo, instalada no INEP, vinculada diretamente ao MEC, como se evidencia no seguinte trecho:

Por sua vez, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais – (INEP) vem articulando, desde 1992, o desenvolvimento da metodologia, técnicas e instrumentos de avaliação. A partir de então também vem coordenando o processamento, consolidação, análise e divulgação dos dados coletados nos dois Ciclos de Aferição e em outras pesquisas específicas (PILATI, 1994, p. 26).

O INEP tem assumido as principais ações relacionadas ao SAEB, definindo amostras, tipologia dos testes, formas de análise e processo de divulgação. As secretarias estaduais têm participado como consultoras que apresentam uma ou outra sugestão, ficando a critério da equipe central, seu acatamento parcial ou total, de acordo com as perspectivas dos coordenadores do Sistema.

Sendo uma ação governamental da União, pareceria natural que a coordenação do processo se mantivesse em nível central, entretanto, em função da natureza da política em questão, que se propõe a avaliar como está a qualidade da Educação Básica Brasileira, via resultados obtidos por amostras de alunos das redes estaduais e municipais de ensino de todo o país, mediante a aplicação de testes objetivos, era de se esperar que os estados e municípios participassem de forma mais efetiva do processo. Um estudo acerca de como os estados e municípios percebem e interagem ou não com o SAEB apresenta-se como um desafio futuro interessante, pois a “voz” dos mesmos é praticamente ausente nos documentos estudados sob a ótica oficial.

Tomemos de início um dos objetivos propostos pelos elaboradores do Sistema, que como demonstramos no histórico do Sistema de Avaliação, apresentado no capítulo III do presente relatório, compõe-se de técnicos do MEC e de Fundações contratadas para dar suporte técnico. O objetivo que destacamos para análise é:

Desenvolver ou aprofundar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas (Ibid. p. 15)

A nosso ver, o objetivo evidenciado indica uma intencionalidade da União, já que o SAEB é uma ação do governo federal, para o fortalecimento de práticas avaliativas nos estados e municípios, implicando em uma necessária integração entre essas três instâncias

administrativas. A perspectiva envolve diferentes aspectos da avaliação, ou seja, monitorar, servir de base para o planejamento, ser elemento provocador de mudanças qualitativas. Percebemos que é um objetivo bem abrangente, indicando uma diversidade de possibilidades para a avaliação educacional.

No entanto, outro objetivo, tende a limitar essa concepção de articulação e de avaliação:

Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional (Op. cit., p. 15)

Propor-se a contribuir com o fomento de práticas de avaliação nas unidades de maneira a consolidar uma cultura avaliativa e ao mesmo tempo propor que a participação dessas instâncias gestoras no processo fique em nível de operacionalização, quando o desenho do mesmo foi definido sem que elas participassem de sua elaboração, é no mínimo, um contra censo, foge até à concepção de Ferrer (1995), enquanto defensor da idéia de implantação de sistemas nacionais de avaliação, que apresenta como uma das condições para tanto:

Participação da comunidade educativa, uma vez que são testadas realidades muito diversas, em contextos carregados de significados e valores, a ausência dos setores implicados constitui uma significativa limitação metodológica e de legitimidade (FERRER, 1995, p. 49).

Também está em contradição com o primeiro objetivo acima referido, o que demonstra os conflitos entre as necessidades de dominação e controle e as de manutenção do discurso ideológico de participação por parte daqueles que são responsáveis pela implementação de políticas educacionais que envolvem a federação, assim como em outras instâncias de poder.

Isso nos remete às colocações de Afonso (1999), que situa o Estado Avaliador como elemento integrante das políticas chamadas de nova direita, que buscam combinar a defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa do estado, de tradição conservadora, fazendo com que se estabeleçam ações bipolares, ou seja, centralizadoras e descentralizadoras, libertárias e autoritárias. São as diferentes faces que o poder tende a assumir quando apresenta um discurso de participação e necessita centralizar decisões para se manter. Também surgem estratégias ideológicas que matizam diferentes práticas no sentido de que os objetivos de manutenção do poder sejam conquistados.

Em nosso entendimento uma ação articulada entre União, estados e municípios, para o estabelecimento de um Sistema Nacional de Avaliação requereria alguns encaminhamentos prévios que dessem sentido efetivamente participativo ao processo avaliativo a ser desencadeado. Um passo importante seria uma consulta aos estados e municípios acerca da necessidade ou não de um sistema dessa natureza.

Diferentemente, os responsáveis pelo SAEB optaram por pesquisar os **programas de ensino de estados**, trabalhando a partir de um **currículo instituído**, que necessariamente **não traduz as diferentes realidades vivenciadas** por professores e alunos nas escolas do país. Embora seja dito que “não se partiu de um currículo supostamente ideal, mas daquele efetivamente adotado pelo sistema e executado no dia-a-dia das atividades escolares” (Pilati,1994; p.18), foi considerada a elaboração de especialistas de área, convocados para tal fim:

Inicialmente, em 1992, realizou-se o levantamento das propostas curriculares de todas as Unidades da federação, seguido de mapeamento de seu conteúdo (...) Em maio de 1993, um grupo de especialistas tanto de Avaliação, como das disciplinas de Língua Portuguesa analisou as propostas, definindo como referencial privilegiado aquelas que apresentavam fundamentação teórica e conteúdos com maior detalhe. (PILATI, 1994; p. 19)

Ainda que consideremos a relevância e procedência das elaborações desses profissionais, cremos que, um Sistema de Avaliação baseado em documentos que são instituídos, mas necessariamente não refletem as vivências escolares de alunos e professores, como no caso dos documentos curriculares estaduais, tem poucas possibilidades de contribuir para a compreensão dos fatores que dizem da qualidade do ensino-aprendizagem. Uma das conclusões do próprio SAEB aponta para a distância entre o currículo formal e o currículo aprendido:

Assim, na medida em que as questões de prova utilizadas no SAEB/97 ampliaram o espectro de conteúdos, competências e habilidades examinadas e passaram a vincular-se fortemente com as propostas curriculares em uso pelos sistemas de ensino, os resultados obtidos revelam que o currículo indicado (ou proposto) não está sendo apreendido de forma satisfatória, pois é pequeno o número de alunos que apresenta um desempenho próximo do esperado pelos currículos (SAEB/97: Primeiros Resultados, 1999, p. 49)

Ao fazer tal constatação, o documento apresenta como possíveis causas,

As diferenças existentes entre o currículo proposto e o efetivamente ensinado, significando que o currículo indicado ainda está ausente das salas de aula. Ou, ainda, pode também ser atribuído ao alto nível de expectativa presente no currículo proposto, que o torna de difícil alcance pelos alunos (Loc. Cit.)

Observamos que em nenhum momento há uma ponderação acerca da pertinência ou não em medir conhecimentos que se constatou estarem distantes da realidade dos alunos, ao contrário, a análise apresentada no relatório do SAEB/97, aponta para o fato de que escolas e professores estão despreparados para dar conta de um currículo que atenda aos reclamos da sociedade atual, embora indiquem a necessidade de revisão dos currículos e metodologias. Em momento algum aparece como elemento de análise uma crítica ao *status quo*, centrando-se as mesmas na escola e nos profissionais que nela atuam.

Buscar alternativas para tornar mais efetivos os resultados de desempenho dos alunos brasileiros significa, portanto, que, além de continuar a discutir, aperfeiçoar e rever os currículos, é preciso, principalmente, capacitar nossas escolas e professores a transformar o desejo em realidade por meio de sua prática cotidiana.” (SAEB/97: Primeiros Resultados, 1999, p. 49)

É como se a qualidade buscada dependesse fundamentalmente dos profissionais que atuam nas unidades escolares dos diferentes sistemas de ensino, o que caracteriza bem a leitura que Silva (1995) faz acerca da situação atual da educação, na qual enfatiza a preocupação do governo brasileiro de tendência neoliberal, em transformar questões políticas em questões técnicas, desviando a atenção da sociedade dos problemas que são de natureza política, de desigualdade social, de excessiva concentração de renda, em problemas de ordem técnico-administrativa de eficácia e ineficácia.

Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado tal diagnóstico é natural que lhe prescrevam soluções que lhe correspondam (SILVA, 1995, p. 18-19)

Essa perspectiva também pode ser percebida nas conclusões do Relatório Final do SAEB/95, que apresenta como elemento fundamental para a conquista dos objetivos da sociedade para a educação a mudança na cultura de organização interna da escola, uma vez que a análise que é exposta no referido documento, indica a existência de uma matriz

organizacional da escola que determina os modos, limites e possibilidades de transformação dos recursos (curriculares, materiais e humanos) em resultados pedagógicos concretos.

Talvez caiba a afirmação de que o desafio do Ensino Fundamental já não consiste na expansão de vagas escolares, mas numa utilização adequada dos recursos materiais e humanos disponíveis, e que isso só é possível com o fortalecimento da unidade escolar (RELATÓRIO FINAL DO SAEB/95, p. 156)

Hoje vemos implementada uma política de transferência de recursos direto para as escolas, sem passar pelas secretarias de educação. Os recursos do salário-educação podem ser recebidos diretamente pelas escolas, para tanto, basta que criem uma Unidade Executora. Uma política dessa natureza tende a reforçar práticas individualizadas das escolas públicas organizadas como parte de um sistema de ensino municipal ou estadual.

Até 1999 os dirigentes reconheciam as limitações do sistema avaliativo proposto, como podemos perceber nas colocações abaixo feita por uma das coordenadoras do SAEB:

A luz que o SAEB lançou sobre o sistema de ensino e as escolas, não foi suficiente, por exemplo, para iluminar o que acontecia em sala de aula. Neste e em outros aspectos, seria preciso que estados, municípios e escolas promovessem a realização de estudos e pesquisas que sustentassem o desenvolvimento de sistemáticas de avaliação capazes de informar sobre questões mais específicas e singulares a cada instância (PESTANA, 1999; p. 71)

Apesar disso, a tônica presente nas análises expressas nos documentos, por nós investigados, propõem indicativos de intervenção diretamente nas unidades escolares, como vemos claramente nos trechos destacados abaixo:

O SAEB/95 aponta para a importância dos processos internos da escola. Esses processos que dizem respeito à organização da escola, propiciando um ambiente ordenado que sinalize com clareza, para professores, alunos e pais, por meio da construção de um projeto pedagógico singular, os propósitos da escola, as expectativas positivas em relação aos alunos, o tempo dedicado ao processo ensino-aprendizagem, o acompanhamento do progresso dos alunos, o planejamento de estratégias para superar dificuldades, são evidências que parecem relacionadas ao bom desempenho dos alunos (RELATÓRIO FINAL DO SAEB/95, 1998; p. 159).

E mais:

O SAEB tem se revelado um instrumento para a superação de uma das falhas mais flagrantes do sistema educacional hoje, qual seja: as escolas não têm clareza sobre onde devem chegar e, muitas vezes, nem sabem de que bases partem (PESTANA, 1998, p. 72).

Ao mesmo tempo em que se propõe a dar orientações diretamente às escolas, o Sistema de Avaliação apresenta um objetivo mais amplo:

Disseminar amplamente na sociedade idéias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática dos professores e diretores (PILATI, 1994; p. 15).

O descompasso entre as conclusões do SAEB e ações que são levadas a efeito como a constatação das necessidades da escola e a preocupação em divulgar os resultados à sociedade e não a elas diretamente indica um processo de desvalorização das práticas escolares, pois, ao centrar as análises nos resultados e não nos processos e condições reais de produção dos profissionais da educação e alunos, tende a desqualificar a educação pública, remetendo às unidades escolares a responsabilidade pelas condições de aprendizagem de seus alunos. Entendemos que a escola tem sua parcela nesse processo, no entanto, é necessário que o contexto em que se efetivam as práticas escolares seja considerado.

A Portaria do MEC nº 931 de 21 de março de 2005, institui a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB que passa a integrar o SAEB. O processo avaliativo da ANEB será o mesmo adotado pelo SAEB, para garantir a série histórica já iniciada. Também integrou o SAEB a partir de 2005 a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), que objetiva aferir o desempenho dos alunos de cada uma das escolas urbanas de 4ª e 8ª séries da rede pública brasileira.

Em 2005, com a instituição da **Avaliação Nacional do Rendimento Escolar** (Anresc), que objetiva aferir anualmente o desempenho dos alunos de 4ª e 8ª séries de cada uma das escolas urbanas da rede pública brasileira, essa situação assume um caráter ainda mais preocupante, pois a avaliação além de desconsiderar os alunos do campo centrando-se nas capitais, passa para o outro extremo redirecionando o processo de divulgação dos resultados ao possibilitar que as escolas de regiões urbanas tenham acesso direto ao rendimento de seus alunos nos testes anuais mediante consulta ao site do INEP ou do MEC no qual são disponibilizados os índices de acertos e erros dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Os profissionais da educação e alunos são sujeitos fundamentais no processo de educação formal, sendo agentes que podem influenciar de forma significativa uma mudança qualitativa da educação. No entanto, não concordamos que a qualidade de sua produção seja aferida, desconsiderando as diferentes realidades e culturas por eles vivenciadas e mesmo, as políticas educacionais que interferem diretamente nas práticas escolares, pois temos a clareza que “o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado” (VEIGA, 1995; p. 27).

E mais, como já evidenciamos anteriormente, se nos detivermos em analisar as diferentes ações da política educacional dos distintos governos federais, veremos que o SAEB, não se contrapõe a nenhuma, pelo contrário, os resultados do mesmo tendem a fortalecer o discurso governamental de que é preciso informar à sociedade acerca dos resultados da educação (não sua situação concreta), evidenciados principalmente, no rendimento dos alunos.

As constatações acima nos levam a inferir, que a transparência buscada mediante o Sistema de Avaliação, como evidenciada no trecho abaixo:

O arcabouço do SAEB foi resultado de ampla discussão, na qual se debateu, entre outras questões, a necessidade de dar transparência ao sistema educacional, sendo imprescindível para isso responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de ensino brasileiro (PESTANA, 1998; p. 67).

Não envolve a prática política dos dirigentes educacionais, centrando-se antes, nas ações da escola, esta sim, apresentada com todas as mazelas possíveis, pois os resultados de rendimento dos alunos tendem a piorar:

Com base nos dados pode-se afirmar ainda que na 4ª série do Ensino Fundamental houve uma queda nas médias de desempenho em Língua Portuguesa entre 1995 e 1999. Comparando-se os resultados entre 1999 e 2001, observa-se que no Brasil ainda ocorre queda significativa de desempenho. (RELATÓRIO DO SAEB 2001-LÍNGUA PORTUGUESA, p. 48)

O que é preocupante é que não percebemos nem nas análises efetivadas pelo SAEB, nem em comentários feitos acerca do sistema por Secretários de Educação de estados e municípios, o questionamento ao Sistema Nacional de Avaliação em sua ação precípua que é dizer como está a qualidade da educação em diferentes estados e regiões brasileiras.

Criticam-se aspectos de sua efetivação, no entanto, não se questiona sua impossibilidade, ou antes, a impossibilidade que um sistema tão abrangente consiga retratar a qualidade da educação de estados e municípios, ainda mais quando os mesmos estão ausentes das principais decisões relacionadas à sua concepção e planejamento.

Essa ausência de questionamentos de natureza mais reflexiva é ainda mais preocupante, quando nos deparamos com outro objetivo do SAEB:

Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação (PILATI, 1994; p.15).

Não fica claro se as pesquisas dos estados e municípios inserem-se no referido objetivo, posto que estados como São Paulo, Minas Gerais e outros já investem em seu sistema próprio de avaliação que apresentam diferenças em relação ao SAEB, embora sejam também baseados no desempenho dos alunos em provas.

Nos documentos que analisamos, não foi possível identificar na sistemática de ação empregada no SAEB, espaço para a articulação com os programas estaduais de educação, como podemos ver nos trechos abaixo:

No ciclo de 1995 efetuou-se uma série de reformulações na perspectiva de aperfeiçoar técnica e metodologicamente o sistema, que merece ser apontada e destacada. Em primeiro lugar, foram redefinidas as séries objeto de medição (...) Foram desenvolvidos novos instrumentos para a coleta de informações consideradas relevantes: as características socio-culturais e os hábitos de estudo dos alunos. Mais importante ainda, enfrentou-se o desafio de introduzir novas técnicas para aferição dos alunos. Em todas estas inovações, contou-se com a colaboração das Fundações Carlos Chagas e Cesgranrio, incorporadas na execução do SAEB/95 mediante acordos de cooperação técnica e convênios específicos (RELATÓRIO FINAL SAEB/95, 1998; p. 11).

Percebemos uma participação significativa das referidas Fundações nas reformulações metodológicas, de natureza essencialmente técnica, sendo a perspectiva política uma função atribuída ao INEP/MEC, através da equipe do SAEB. E os estados?

A exemplo do que ocorreu nas pesquisas anteriores, o SAE/95 foi realizado com a indispensável colaboração e efetiva participação das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação na fase de planejamento da amostra e, principalmente, no desenvolvimento dos trabalhos de campo (RELATÓRIO FINAL SAEB/95, 1998; p. 12 - grifo nosso)

Vemos reiterada a perspectiva de participação dos estados restrita aos processos de operacionalização, entretanto os municípios não são nem citados, demonstrando que os objetivos do Sistema que são privilegiados na prática, são os de caráter centralizador. Quando prevê a articulação com os estados, a participação destes se dá apenas no processo de operacionalização das aferições.

Essa prática centralizadora do sistema é coerente com a política educacional que vemos em andamento, e que manifesta uma redução da participação da União em investimentos no Ensino Fundamental, mas, em contrapartida, avança no sentido de assumir papel determinante nas decisões referentes à esse nível de ensino, como demonstra Saviani (1999) em sua análise do Plano Nacional de Educação elaborado pelo MEC:

Uma análise do conjunto do documento nos permite concluir que a proposta de “Plano” se limita a reiterar a política educacional que vem sendo conduzida pelo MEC e que implica a compressão dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades, especialmente de investimento e manutenção do ensino para Estados, Municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas, ficando a União com as atribuições de controle, avaliação, direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar (SAVIANI, 1999, p. 84).

A análise feita por Saviani, contribui em muito, para uma leitura do papel que o Estado Brasileiro vem assumindo no setor educacional. Ao assumir as atribuições de avaliação e controle do Sistema Educacional, isentando-se o quanto possível de sua manutenção, assume um caráter centralizador, escamoteado através de ações de aparente teor democrático, sendo as que envolvem diretamente a Educação Básica como o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s), acerca do qual já desenvolvemos considerações em capítulo.

São ações que afetam as escolas em vários sentidos: o Fundef, provocando salas superlotadas, pois a verba é distribuída em função do número de alunos matriculados; o Fundeb segue a mesma lógica; os PCN’s, influenciando nos conteúdos, senão da escola, mas dos livros didáticos, ferramenta ainda fundamental dos professores; e o SAEB, articulado a estes **desempenhando o papel de monitorar o cumprimento das atribuições dadas pela sociedade capitalista à escola.**

As escolas são incentivadas a buscar alternativas para o enfrentamento dos mais diversos problemas: formação de docentes, dificuldades de infra-estrutura, material didático, dentre outros. O caminho indicado é o da parceria com a iniciativa privada, pois o governo federal declara não tem condições de resolver todos os problemas. Sua maior contribuição é fazer o diagnóstico via aferição de resultados. Dado o diagnóstico, as escolas devem procurar parceiros para resolver os entraves detectados na avaliação nacional, que através dos relatórios das aferições, reforça essa perspectiva, como no trecho a seguir:

No SAEB/95, algumas evidências permitem apoiar essa postura. Um aspecto imediatamente relacionado com o de autonomia escolar é a gestão direta de recursos financeiros. Os dados evidenciam que entre as escolas que têm condições de captar e gerir seus próprios recursos e as que não têm essa possibilidade existe uma diferença de desempenho dos alunos de, no mínimo, 10% (RELATÓRIO FINAL DO SAEB/95, 1997, p. 156).

Ora, se a avaliação indica que o problema da educação está em nível de escola, e se estas estão nos estados e municípios, a conclusão natural é que as mudanças devam ocorrer nesse nível de gestão. É fato que tal avaliação é ação do governo federal, o que nos leva a pensar que tenda a considerar os interesses dessa instância de governo, e consequentemente, dos que detém o capital em nosso país:

Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, um Estado, consequentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista o desenvolvimento e a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se assim o caráter anti-social da “política econômica” (SAVIANI, 1999, p. 01).

Não estamos querendo dizer que apenas o governo federal atende aos interesses capitalistas, enquanto que os governos de estados e municípios são comprometidos com os interesses da maioria da sociedade. O que desejamos destacar, é que a política de avaliação nacional está vinculada aos interesses e objetivos de um governo que representa fundamentalmente a população privilegiada de nosso país.

Percebemos que não há nenhuma referência às políticas educacionais implementadas por estados, municípios e mesmo pela União. As análises centram-se na escola e naqueles que nela atuam como se o contexto no qual se inserem não existisse. O máximo que se coloca, são os hábitos de estudo dos alunos e a formação escolar dos seus pais, como fatores não relacionados diretamente com o ambiente escolar. Constatamos que, o entendimento

acerca do que seria diagnosticar a situação educacional, refere-se aos resultados apresentados pelos alunos e as características de profissionais da educação que nela atuam e nas condições de infra-estrutura.

Dessa forma, embora em seu desenho o SAEB apresente contradições internas entre objetivos e encaminhamento de ações, vimos que prepondera uma concepção de avaliação de caráter centralizador, considerando de forma técnica os resultados e variáveis, apontando a escola como a grande responsável pelos resultados negativos dos alunos, em detrimento da capacitação dos professores e diretores e mesmo das condições estruturais da escola e socio-econômicas dos alunos.

Outro exemplo que reforça nossa análise refere-se ao tratamento dado, nos documentos que pesquisamos às desigualdades existentes no país, seja entre as regiões ou entre os estados de uma mesma região, que são evidenciadas em trechos como o que destacaremos a seguir:

Essas diferenças podem ser observadas na própria geografia econômica brasileira. As diferenças entre os estados, dentro de cada série, correspondem, aproximadamente a um ciclo completo de estudos (três ou quatro anos). Por exemplo, na escala de proficiência em Matemática, a distância que separa os alunos da 8ª série do Maranhão, com 215 pontos, dos alunos do Distrito Federal com 275 pontos, é maior que a distância que separa a média nacional em Matemática dos alunos da 8ª série (253) da média nacional em Matemática dos alunos da 3ª série do Ensino Médio (290) (RELATÓRIO FINAL SAEB/95, 1997; p. 155)

Analisando a constatada desigualdade, o documento acima referido cita estudos demonstrando que as causas de semelhante disparidade não estão em fatores isolados, podendo antes ser encontradas no processo organizacional da escola,

A coesão da equipe em torno de objetivos, a valorização do ensino e da aprendizagem dos alunos, a presença e a participação dos pais, o estilo da gestão que compartilha discussões contribuem, em grande parte, para o melhor desempenho escolar, independentemente do nível sócioeconômico dos alunos e de outros fatores externos (Ibid., p. 156).

Ou seja, novamente a idéia preponderante nas análises dos dirigentes do SAEB, é que a grande responsável pelo sucesso ou fracasso do aluno é a escola e seus agentes diretos, o que nos leva a entender o sentido da perspectiva apresentada por Pestana (1999, p. 67) de que “para que o sistema seja transparente, é necessário responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de

ensino brasileiro”. Percebemos então quais são esses agentes que devem ser responsabilizados: escola e profissionais da educação.

Vemos aqui exemplificada a transposição que Gentili (1994) defende ter acontecido no debate acerca da democratização da educação, na lógica de um governo neoliberal, ou seja, substituiu-se a idéia de igualdade que a democracia traz, pela idéia de qualidade, que diferente da perspectiva democrática, direciona-se para o alcance dos objetivos expressos nos currículos instituídos, que:

Não só pelo interesse político básico de controlar a educação como sistema ideológico, mas também pela necessidade técnica ou administrativa de ordenar o próprio sistema educativo, o que é uma forma tecnificada de realizar a primeira função (SACRISTÁN, 1998, p. 108).

Ao apresentar análises do porte acima referido, em relação às desigualdades regionais ou mesmo ao justificar os fatores responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, o sistema de avaliação em estudo, atende a objetivos de manutenção das atuais políticas educacionais, uma vez que não questiona o contexto que origina as desigualdades, centrando-as em aspectos da prática escolar. Articula-se assim, com o pensamento preponderante no governo federal, sem questionar as bases de sua argumentação, antes, reforçando-as.

Não pode, portanto, dar a transparência que a maioria da sociedade deseja, para entender a situação da educação em nosso país e dificilmente contribuirá para a superação do discurso ideológico instituído, uma vez que está em consonância com as demais políticas educacionais implementadas.

Não queremos passar uma perspectiva determinista para o sistema em estudo, como se o mesmo fosse definidor, por si só, de uma realidade educacional que tende a excluir de diferentes formas os desfavorecidos da população brasileira. Sabemos que a escola não apenas reproduz, mas, também é “local de desenvolvimento da consciência crítica da realidade” (VEIGA, 1995; p. 21).

Numa política como o SAEB existem muitos interesses em jogo, os que são sabidos por aqueles que propõem o referido sistema avaliativo e os que embora sejam bem reais, estão submersos nos sujeitos que os possuem, impedidos de emergir pelo discurso competente que transforma a realidade destituindo-a de suas características históricas. Esse conflito precisa ser evidenciado, discutido e reelaborado no cotidiano das instituições de ensino, de pesquisa de organizações sociais para que outras histórias sejam vividas e se

concretizem de práticas avaliativas que transcendam a meros resultados, como refletiremos no tópico seguinte.

5.2 – A ênfase nos resultados

Vimos que a avaliação educacional pode ser percebida e trabalhada sob diferentes aspectos em função das concepções que norteiem o processo pedagógico levado a efeito e dos interesses nele envolvidos. As escolhas que fizermos enquanto educadores repercutirão nas conseqüências de nossas ações.

As avaliações em larga escala como o SAEB tem sido anunciadas como elementos que podem contribuir para melhorar a qualidade da educação no país como discorreremos no capítulo dois de nosso relato. A qualidade evidenciada pelo sistema de avaliação analisado, relaciona-se aos resultados alcançados pelos alunos, como podemos perceber no trecho abaixo que apresenta uma das perspectivas do SAEB:

Os contingentes de alunos classificados com desempenho muito crítico em Leitura da Língua portuguesa (22,2%) resultam de um problema sério da qualidade de ensino no Brasil. São alunos que não consolidam as competências mínimas que permitam classificá-los como leitores. (RELATÓRIO FINAL DO SAEB/ 2001, 2002, P. 09).

A qualidade da educação ao ser aferida através do desempenho dos alunos em testes objetivos de rendimento, de pronto nos indica a opção por uma prática de cunho quantitativo. Mediante o levantamento de dados quantitativos, pretende dizer como está a qualidade da educação no Brasil. Interessante que mesmo os proponentes do referido sistema reconhecem, em parte, as limitações dessa avaliação:

[...] embora as metodologias a serem descritas, procurem retirar dos dados todas as informações existentes, é preciso reconhecer a grande limitação do SAEB como instrumento explicativo do desempenho escolar dos alunos do ensino básico brasileiro. Sua melhor qualidade é como monitoramento. (SAEB 2003 - RELATÓRIO TÉCNICO, 2004, p. 13).

Evidencia-se o caráter controlador que uma política dessa natureza assume no conjunto das proposições neoliberais de condução política do Estado. Não se propõe a aprofundar as questões educacionais e sim a demonstrar as fragilidades da educação, em

especial a pública, demonstrando a necessidade que a mesma seja subsidiada, especialmente através de parcerias com o setor empresarial.

Os dados apresentados pelo SAEB são basicamente os seguintes:

1. Médias dos alunos nos testes de rendimento, em relação às variáveis;
2. Posicionamento dos alunos nas escalas de proficiência a partir do desempenho demonstrado.

Os níveis de desempenho obtidos são apresentados relacionados a diferentes variáveis, como podemos constatar no exemplo abaixo:

Os professores dos alunos com desempenho muito crítico, em sua maioria (58%) têm no máximo oito anos de escolaridade. Entre os professores dos alunos com desempenho adequado, a escolaridade média é mais alta, sessenta e cinco por cento possuem formação superior. (SAEB 2001-RELATÓRIO FINAL, 2002, p 18).

O relatório não apresenta comentários específicos em relação a cada dado apresentado, restringindo-se a comentários que tratam de maneira geral as informações coletadas. Entendemos que essa postura evidencia um compromisso voltado mais para os resultados em si do que para o entendimento de seu sentido em relação às variáveis trabalhadas. No exemplo acima, a necessidade de investimento situa-se na formação continuada dos professores.

Os resultados são traduzidos em médias e percentuais os desempenhos dos alunos. Embora no relatório de 2001 já se perceba a preocupação em tratar as informações de maneira mais descritiva, o que prevalecem são dados numéricos, resultado de uma série de processos estatísticos extremamente complexos, o que é declarado no próprio relatório:

Embora a explicação sobre as metodologias usadas seja detalhada o suficiente para a repetição da análise por pessoa que conheça os métodos estatísticos listados, é impossível em um relatório complexo como este, criar um tutorial que pudesse ser seguido por qualquer pessoa já que foram utilizados intensamente os softwares: SPSS, LISREL, MULTLOG, HML e até a convergência para as opções utilizadas muitas tentativas foram realizadas (SAEB/2003 RELATÓRIO TÉCNICO, 2004, p. 18).

A demonstração dos resultados dos alunos é feita também a partir da média de colocação dos mesmos nas escalas de proficiência, já explicadas no Capítulo III, cuja organização tem como justificativa:

Uma das maneiras de se obter informação sobre o grau de equidade e de efetividade existente na aprendizagem dos alunos é a verificação das porcentagens de alunos de cada série que estão acima de cada nível de desempenho nas escalas, uma vez que é desejável que a maior parte, senão a totalidade dos alunos apresente desempenho semelhante. (SAEB/97-PRIMEIROS RESULTADOS, 1999; p. 11)

As proficiências são apresentadas em gráficos que demonstram o desempenho comparativo entre as médias de proficiência dos alunos das diferentes unidades da Federação, assim como entre as regiões do país. O patamar de referência utilizado é a média nacional, ou seja, todas as unidades federadas são apresentadas em relação à média nacional. O resultado de tal comparação é exposto em quadros, como o que se segue, retirado do documento SAEB/97-Primeiros Resultados (1999; p. 18):

Quadro 3: Língua Portuguesa – Comparação das Médias de Proficiência das Unidades da Federação e das Regiões com a Média Nacional, segundo a série. 1997

Disciplina	Série	Abaixo da Média Nacional	No mesmo nível da Média Nacional	Acima da Média Nacional
	4ª série	N, NE	SE, S, CO	PR, SC
	Ensino Fundam.	AC, RR, TO, MA, PB, AL,	RO, AM, PA, AP, PI, CE, RN,	
		SE, ES	PE, BA, MG, RJ, SP, RS, MS, MT, GO, DF	
Língua Portuguesa	8ª série	N, NE	S, CO	SE
	Ensino Fundam.	RO, AC, AM, RR, PA, AP,	PI, CE, PB, BA, ES, RJ, SP,	MG
		TO, MA, RN, PE, AL, SE	PR, SC, RS, MS, MT, GO, DF	
	3ª série	N, NE	SE, S	CO
	Ensino M'dio	RO, AC, RR, SP	AM, PA, AP, TO, MA, PI,	MG, DF
			CE, RN, PB, PE, AL, SE, BA,	ES, RJ, PR, SC, MS, MT, GO

Em princípio queremos destacar a natureza quantitativa do processo de avaliação que o sistema adota, não apenas por ter como fontes principais os testes objetivos de

rendimento dos alunos, e conseqüentemente de traduzi-los em cálculos, tabelas e gráficos. O que consideram são números, construídos a partir de fórmulas estatísticas, que vão resultar em médias, seja de rendimento, sejam de proficiência em relação à escala construída arbitrariamente, uma vez que não existe escalonamento natural de conhecimento. Essa perspectiva de entender o processo de apropriação dos saberes pelo aluno reforça a tendência à uniformização, à padronização, cerceando práxis mais criativas e plurais.

Outro aspecto a ponderar do quadro acima é a clara distinção entre os estados e regiões que se destacam com os “melhores scores” e aqueles estados e regiões que, pela forma como os dados são coletados, parecem ir sempre a reboque do conhecimento escolarizado. As conseqüências de um dado desta natureza são preocupantes, pois reforçam um processo de desqualificação generalizante de estados e regiões tidos como inferiores em termos de aprendizagem, sem que sejam questionados os significados desses saberes e como se relacionam às condições sócio-culturais dessas localidades.

Luckesi (1984, p. 06) tratando do cálculo das médias como forma de dizer do aprendizado dos alunos, enfatiza que o médio não pode ser um médio de notas, mas um mínimo necessário de aprendizagem que envolva a detenção de informações e a capacidade de estudar, refletir, pensar e dirigir as ações com adequação e saber, elementos fundamentais para se viver e exercer a cidadania. Exemplifica de maneira interessante a dificuldade de, através da média, dar-se conta de dizer do conhecimento do aluno:

Jocosamente poderíamos dizer que um aluno numa escola de pilotagem de Boings pode ser aprovado com o seguinte processo: aprendeu excelentemente a ascender o avião e, portanto obteve nota 10 (dez); aprendeu muito mal a aterrissar o avião e obteve nota dois; somando-se os dois resultados, têm-se um total de doze pontos, com uma média aritmética no valor de 6 (seis) Esta nota é suficiente para ser aprovado, pois está acima dos 5 (cinco) exigidos normalmente. Quem de nós (eu, você e muitos outros) viajaria com este piloto? (LUCKESI, 1984, p. 6)

A questão não é dizer se o aluno tem capacidade para aprender, e sim dizer se ele sabe ou não pilotar a partir de parâmetros tão frágeis, que não traduzem, se é possível traduzir por números, o conhecimento desenvolvido por este em seu processo de apropriação de conhecimentos.

A nosso ver, essa perspectiva de qualidade centrada em resultados quantitativos vem juntar-se a outras práticas de pesquisa também utilizadas para dizer como está a qualidade da educação brasileira, tais como o Censo Escolar, taxas de analfabetismo, reprovação,

evasão,... números, que embora não devam ser desconsiderados, por si só não dão conta de traduzir os verdadeiros sintomas que afetam o sistema educacional, frutos de uma sociedade extremamente desigual e discriminatória.

Apesar da ênfase no quantitativo, encontramos nos documentos por nós analisados, a preocupação em dar ao SAEB uma conotação qualitativa, no sentido de envolver não apenas os resultados, mas também, outros aspectos do currículo, como no seguinte objetivo:

Discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devem ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças (PILATI, 1994; p. 15)

Uma proposta de avaliação centrada nos resultados como o SAEB, limita a prática curricular das instituições, pois funciona numa lógica que considera o produto em detrimento do processo, ainda mais ao se propor a divulgar os resultados obtidos nas aferições, tanto anuais como bianuais. Identifica-se mais com uma modalidade de avaliação que permite o controle dos objetivos definidos pelo Estado e, simultaneamente, o controle dos respectivos resultados por parte da sociedade, assumindo características de natureza política mais abrangente que o trabalho nas salas de aula, definida por Afonso (2000, p. 90) como uma avaliação baseada em critérios pré-estabelecidos, e que publica os resultados obtidos nas aferições.

É certo, porém que mais que em anos anteriores o SAEB poderá influenciar diretamente as escolas, com a instituição da Anresc em 2005, que já efetivou suas primeiras aferições e disponibilizou os resultados no site do INEP, no qual cada unidade escolar pode ter acesso ao desempenho de seus alunos e ao das demais unidades também.

Esses resultados divulgados fora do contexto em que foram produzidos, apresentados como irrefutáveis em virtude do aparato técnico utilizado, compromete a credibilidade das escolas cujos alunos tenham tido um desempenho abaixo da média proposta pelo sistema avaliativo. Essa postura avaliativa desconsidera as diferenças culturais e sócio-econômicas dos alunos que foram testados, bem como não evidencia o tipo de conhecimentos e a forma de solicitá-los nas questões dos testes propostos. Desse modo, tais resultados são entendidos como reveladores da qualidade educacional oferecida pelas escolas cujos alunos foram avaliados.

diferentes níveis de governo, indicando a idéia de simetria entre sistemas de exames e sistemas de ensino, a qual estabelece um falso princípio didático de que um melhor sistema de exames resulta em um melhor sistema de ensino, muito questionada por Barriga (2000) ao apresentar as inversões que a lógica dos exames promove no processo educativo e já trabalhadas no Capítulo II deste estudo.

A contradição entre os argumentos justificadores da avaliação e sua forma de implementação é visível uma vez que os textos analisados apresentam expressões que manifestam uma apropriação do discurso crítico, matizada pela ótica capitalista:

Com efeito, a tendência ao aprimoramento dos mecanismos de avaliação de forma concomitante e articulada com os processos de reforma no campo educacional está claramente associada ao novo papel assumido pela educação na formação do cidadão do próximo milênio... É cada vez mais evidente que a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para sua plena inserção no mundo do trabalho. (CASTRO, 1998, p. 5)

intervenção adquira sentido de realidade, sendo marcada por uma práxis situada, contribuindo para olharmos com outros olhos a realidade educacional em que nos inserimos, percebendo que educação tem a ver com política, com economia, com organização social.

O discurso oficial é a perspectiva do poder que está comprometido com interesses dos grupos com amplo poder de barganha, que articulam propostas e projetos nas esferas políticas e sociais de maneira a obterem ganhos significativos na esfera econômica. Não cremos em um determinismo que perpetue o quadro que hoje se apresenta em relação à avaliação da Educação Básica, no entanto, o desafio da mudança é grande e difícil. Nesse processo, entender de que lugar são propostas as políticas de avaliação já é um passo significativo no caminho da transformação, é preciso buscar espaços coletivos de troca, de construção de alternativas com consistência teórica e metodológica.

A proposição é um passo além da crítica ou quem sabe, parte dela, portanto avançaremos nos capítulos seguintes no sentido de disseminar reflexões que possam repercutir em grupos de estudo, em espaços de formação de educadores de modo que haja um sentido de possibilidade nas intenções e proposições de mudança.

CAPÍTULO VI

O SAEB na Mídia

Mídia: espaço de conflitos

A mídia, em especial os meios de comunicação de massa, tem assumido espaço significativo no processo de consolidação hegemônica nas sociedades capitalistas e mesmo naquelas que apresentam uma base de estruturação diversa do capitalismo. Em nossa análise crítica optamos por considerar a imprensa enquanto mídia composta por jornais de grande tiragem e ampla repercussão junto à opinião pública, pois como produtores de informações, “tais jornais constituem-se fontes geradoras de sistemas de representação da realidade, utilizadas para compreender a sociedade ou acionar diferentes formas de ações” (CHAIA, 2004, p. 7)

Em função da diversidade de possibilidades que os novos meios de comunicação trazem em regime acelerado a tendência é considerarmos que o jornal enquanto publicação em papel e tinta estaria fadado à extinção. Uma experiência feita nos anos 90²² revelou que essa extinção ainda está distante e que a imprensa continua viva nas publicações de jornais e revistas que fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, ainda que a digitalização da imprensa avance a passos largos.

Embora a imprensa tenha sido inventada há muito tempo, os primeiros estudos sobre os meios de comunicação de massa surgiram nos Estados Unidos a partir dos anos 40 do século passado. Esses estudos procuravam analisar a influência e os conteúdos das mensagens transmitidas por este tipo de mídia, objetivando compreender a natureza persuasiva da propaganda e a capacidade de influenciar o público. Estudando a situação da mídia nos Estados Unidos, Dizard (2000) enfatiza que o referido setor é a última indústria caracteristicamente americana:

²² Oito cientistas voluntários concordaram em viver em uma estrutura de vidro hermética no deserto do Arizona por dois anos comunicando-se com o mundo exterior apenas eletronicamente. A experiência revelou-se um sucesso limitado. Os cientistas constataram que seu apoio no e-mail e em mensagens por fax gerava um considerável uso de papel ... No segundo ano, a interdição do papel teve de ser modificada para permitir a introdução de materiais impressos em seu até então isolado habitat (Dizard, 1994, p.221)

Não é por acaso que os estados Unidos são o banco de informações do mundo. A fonte dessa riqueza acumulada remonta a dois séculos – à Primeira Emenda Constitucional, proibindo o governo de interferir na mídia. O ponto de referência da Primeira emenda foi a imprensa, a única tecnologia disponível na época. (DIZARD, 2000, p. 47)

Interessante destacar essa questão, pois aponta para a perspectiva de que a mídia deveria ser instrumento democrático, livre do controle do Estado, proporcionando aos cidadãos de uma sociedade democrática as informações necessárias ao convívio social e a efetivação de escolhas consistentes em relação aos interesses e necessidades da coletividade e dos indivíduos.

Walter Lippmann (1922), um estudioso do início do século passado, argumentou que essa idéia de uma opinião pública informada, decidindo questões e ações é uma fantasia desejável, no entanto, quem dirige o país são as elites. O referido autor desconfiava da crença de que as pessoas baseiam suas decisões políticas e sociais no estudo objetivo dos fatos relacionados às questões envolvidas em dada circunstância social; segundo ele, a maioria de nossas decisões se baseia no que denominou de “imagens em nossas cabeças”, que seriam percepções e preconceitos como idéias introjetadas sem maior reflexividade. Compreendia que a comunicação de massa tinha, no entanto a grave responsabilidade de prover informações adequadas à população e atuar como guardião do interesse público, monitorando o que denominou de forças dominantes sobre o governo.

As idéias de Lippmann (1922) trazem à tona a reflexão acerca do papel que a mídia desempenha no atual cenário político e social, no qual proliferam as novas tecnologias de comunicação, indicando um ambiente de mídia bem mais complexo do que o vivido pelo referido autor. Há um jogo de interesses entre os dirigentes das mídias e o governo. No caso dos Estados Unidos os donos da mídia “ainda buscam proteção na Primeira Emenda contra intromissões governamentais, mas ao mesmo tempo fazem pressão para obter vantagens políticas em todos os níveis” (Dizard, 2000, p. 108).

No Brasil a imprensa passou por períodos distintos em sua relação com a esfera política, sendo que no período da chamada “Ditadura Militar” que perdurou por mais de duas décadas, a imprensa foi extremamente controlada, constituindo-se como elemento de divulgação da concepção de sociedade dominante. Com o fim da “Ditadura” o país passou a viver um processo de aprendizado da democracia no qual a imprensa usufrui de maior liberdade estabelecendo novos mecanismos de articulação com o poder. Podemos dizer que a comunicação política envolve:

O espaço onde se relacionam discursos contraditórios dos atores que possuem legitimidade para se expressarem publicamente sobre política, os políticos, os jornalistas e a “opinião pública” através das pesquisas. Os políticos se legitimam pelas eleições, os jornalistas pelas informações que veiculam através dos meios de comunicação, e as sondagens que representam a “opinião pública”, se legitimam pelo uso de métodos científicos e pela técnica utilizada na coleta de informações (WOLTON, 1995, p. 37)

Consideramos importante destacar a comunicação política em virtude de estarmos analisando a perspectiva com que a mídia trata o SAEB, uma política de Governo e como tal tem imbricados elementos do contexto institucional, político, econômico, cultural em que os discursos são produzidos. O espaço da mídia é seletivo de maneira que há um processo de escolha da notícia a ser divulgada. O que será destacado ou “esquecido” depende do contexto, sendo a informação trabalhada de maneira que:

Além de estabelecer o que se deve pensar, envolvendo uma “construção social da realidade”, define-se como pensar com a incorporação da noção de enquadramento, a qual pressupõe uma ênfase no tom da notícia e um determinado enfoque preferencial estabelecido pela seleção das fontes e pelo aspecto privilegiado da matéria. (CHAIA, 2004, p. 12)

Na perspectiva colocada pelo autor a mídia impressa tem o papel de formatar o pensamento dos leitores, mediante estratégias que a manipulação das informações possibilita, especialmente se os mesmos não tiverem maiores informações acerca da notícia veiculada. Sob esse ponto de vista a mídia assumiria um poder significativo sobre a agenda política, pois através de técnicas de divulgação poderia comprometer ou facilitar a implementação de ações políticas.

Entretanto é pertinente ponderarmos até que ponto a mídia não trata de temas originados de pressões políticas ou mesmo incorpora assuntos da agenda pública, reproduzindo um debate ou forma de entendimento da realidade direcionados por um grupo dirigente. Isso manifesta o aspecto dialético que permeia o trabalho da imprensa e indica um papel proeminente da mídia impressa no desenvolvimento das políticas contemporâneas, pois para que as mesmas se tornem públicas precisam passar pelo impacto da mídia.

É importante resgatarmos o sujeito social, receptor das mensagens que a mídia oferece de maneira que entendamos os limites e possibilidades de interferência da mídia em sua compreensão da realidade que o cerca.

É preciso enfatizar que a veiculação sistemática, nos vários veículos da indústria cultural, de informações de grupos de comando da sociedade, é claro, influencia nos hábitos, opiniões e consumo. Mas, apesar do monopólio da informação, não se pode argumentar que a comunicação de “massa” seja absoluta ao ponto de excluir do ser humano sua identidade, formação própria, liberdade de contestação e de luta, sua esperança utópica de imaginar os *mass media* em favor da razão emancipatória. (COSTA, 1994, p. 196)

Esse aspecto é importante para clarificar nosso entendimento de que a mídia é parte de um conjunto de instituições sociais que atuam sobre os sujeitos contribuindo para sua percepção da realidade, influenciando, mas não determinando a maneira como tais sujeitos entenderão o contexto político, social, econômico, cultural e educacional no qual estão inseridos e a possibilidade de construção de outras realidades mais voltadas aos anseios de dignidade social para todos.

Buscamos nestas breves considerações sobre a mídia enfatizar a importância que a mesma assume no processo de consolidação de políticas públicas e dentre estas a política de avaliação educacional que o Estado brasileiro tem implementado para a Educação Básica.

6.1 - O SAEB na perspectiva da Mídia

Como enfatizamos acima, desenvolvemos nossa análise crítica a partir de artigos publicados em jornais de grande circulação regional e nacional, considerando para tanto os eixos de análise que nos indicam a necessidade de destacarmos nos artigos as concepções de avaliação, críticas e proposições que pudessem ser identificadas no estudo que efetuamos.

Mapeando as notícias em jornais das diversas regiões do Brasil, acerca do SAEB no período de 2003 a 2006, encontramos um número significativo de artigos mais específicos ao nosso objeto de estudo, mas também muitos outros que tratavam da avaliação educacional de modo mais amplo. O ENEM e o SINAES são presenças mais marcantes que o SAEB, pois este só é evidenciado nos períodos de realização das provas ou quando divulga algum resultado.

Do material levantado junto à imprensa obtivemos os seguintes quantitativos: de um total de sessenta e seis (66) artigos encontrados no período, quinze (15) foram em 2003; trinta e cinco (35) em 2004; doze (12) em 2005 e quatro (04) no primeiro semestre de 2006.

Consideramos importante o fato de que em todas as regiões do Brasil encontramos jornais que tratavam do SAEB o que nos possibilitou uma percepção mais ampla de como a mídia jornalística tem considerado o referido sistema avaliativo. Embora nossa ênfase tenha sido nos jornais impressos, destacamos alguns artigos publicados on-line, pois entendemos que o jornalismo está transitando entre o papel e a publicação digitalizada.

Essa relação entre a imprensa tradicional e as novas tecnologias de informação é um processo que vem se desencadeando há alguns anos. Analisando essa questão Dizard (1994) evidencia que historicamente a mídia impressa é a indústria que tem definido os padrões e as responsabilidades da mídia junto à sociedade. Segundo o referido autor, nenhum outro veículo tem a capacidade de coletar, registrar e distribuir informações em tantos níveis diferentes, desde as atividades diárias das cidades pequenas aos eventos nacionais e internacionais.

Entretanto o avanço das novas tecnologias de mídia tem chamado a atenção de um público muito importante para os jornais tradicionais, os adultos jovens, que cada vez mais procuram informações nos meios eletrônicos, como canais de notícia a cabo e internet. Ainda assim podemos considerar que os jornais têm espaço significativo na formação da opinião pública e na divulgação de informações, o que nos levou a considerar sua relevância como espaço de divulgação e representação do SAEB.

Ao buscarmos informações na mídia jornalística deparamo-nos com um número considerável de artigos que tratam da avaliação educacional, com entrevistas de estudiosos da educação debatendo e apresentando seu posicionamento acerca das questões atuais. Uma das questões representativas é o debate sobre as práticas políticas de não retenção, apresentada nos artigos como uma opção de política educacional que requer maior aprofundamento. Encontramos inúmeros artigos acerca da avaliação do ensino superior e mesmo do ENEM.

Em relação ao SAEB encontramos um total de vinte (20) jornais impressos de ampla circulação nas diferentes regiões e cinco (05) jornais eletrônicos que apresentam notícias, posicionamentos, críticas ou simplesmente apresentam dados do referido sistema avaliativo. O quadro abaixo demonstra os jornais, local, ano e quantidade de artigos publicados:

Quadro 2 - Demonstrativo dos Jornais, local, ano e quantidade de artigos publicados sobre o SAEB

FONTE	LOCAL	ANO	Nº DE ARTIGOS
IG EDUCAÇÃO	ONLINE	2003	01
GAZETA DE CUIABÁ	CUIABÁ-MT	2003	01
JORNAL DO BRASIL	RJ-RJ	2003	01
DIÁRIO CATARINENSE	FLOR-SC	2004	01
A GAZETA	VITORIA-ES	2004	01
PORTAL APRENDIZ	ONLINE	2004/2005	02
FOLHA ONLINE	SÃO PAULO SP	2004	02
PORTAL CRISTOVAM BUARQUE	ONLINE	2005	01
JORNAL DO COMERCIO	RECIFE PE	2005	01
PORTAL MEC	BRASÍLIA DF	2005	01
O LIBERAL	BELÉM -PA	2003/2004	04
O GLOBO	RJ-RJ	2003/2004	06
FOLHA DIRIGIDA,	RIO DE JANEIRO- RJ	2004/2005/2006	08
O POPULAR	GOIANIA-GO	2004	02
JORNAL DA TARDE	SÃO PAULO	2006	01
CORREIO DO POVPO	PORTO ALEGRE- RS	2003/2004	05
O ESTADO DE SÃO PAULO	SÃO PAULO-SP	2003	03
FOLHA DE SÃO PAULO	SP	2003/2004/2005	08
ESTADO DE MINAS	BH-MG	2003/2004/2005	03
ZERO HORA	PORTO LEGRE-RS	2004	03
A TARDE	SALVADOR-BA	2003	01
A NOTICIA	JOENVILLE-SC	2003	01
DIÁRIO DE SÃO PAULO	SP	2004	01
HOJE EM DIA	BELO HORIZ-MG	2003	01
JORNAL DE BRASÍLIA	BRASÍLIA-DF	2004/2005/2006	03
PORTAL INEP	ONLINE	2004	04
TOTAL			66

Esperávamos encontrar um número maior de artigos considerando o espaço de tempo que delimitamos para nosso estudo que foi de quatro (04) anos. Perpassando as manchetes percebemos que a preocupação mais presente na mídia impressa, ao menos nos jornais que tivemos acesso, é com o Ensino Superior e, a reboque, o Ensino Médio como

ante-sala para a universidade, tendo o ENEM uma visibilidade significativa nas manchetes dos jornais. O Ensino Fundamental tornou-se foco de notícia a partir da inclusão dos alunos com seis anos, ampliando para nove o tempo de estudo nesse nível de ensino.

O espaço que o SAEB ocupa na mídia embora não seja tão expressivo é real. As manchetes chamam atenção para aspectos que seus autores consideram relevantes ou que causam mais sensação aos leitores, como vemos nos exemplos abaixo:

“Avaliação Nacional testa alunos do Ensino Básico”

Estado de Minas - Belo Horizonte MG -11/11/2003

“Educação afunda em Números”

A Tarde - Salvador-Ba - 28/09/2003

“Saeb será referência para avaliação na América Latina”

Portal INEP- 27/04/2004

A primeira manchete enfatiza a abrangência nacional que as avaliações do SAEB assumem, misturando a idéia de teste com avaliação, deixando margem para que se infira certa analogia entre os termos, o que se confirma ao adentrarmos na leitura do artigo, no qual o autor ressalta que serão realizadas as provas e informa as séries a serem avaliadas, a periodicidade dos testes, os questionários a serem preenchidos por alunos, docentes e dirigentes escolares. Um aspecto que nos chamou atenção foi a inclusão da opinião de alunos na reportagem e que são muito positivas, pois talvez por uma feliz coincidência o repórter entrevistou apenas alunos nos níveis mais altos de proficiência, como podemos ler no trecho abaixo:

- J. P.S., de 14 anos, diz que **a interpretação dos textos da prova foi tranqüila**. "Foram bem selecionados e as questões não deram margem a dúvida. Acho a avaliação importante para trazer melhorias ao ensino", opina.

- R.C. S., de 13, também achou a prova bem elaborada. "Apesar de não gostar de português, **consegui fazer tudo sem problemas...**

- M. R.M., de 14, que **conseguiu resolver todas as questões de matemática** com facilidade, conta que **foi uma oportunidade de recordar matérias de anos anteriores.** (grifo nosso)

Uma notícia assim veiculada contribui para a valorização da política implementada, fortalecendo o entendimento da avaliação como processo de medida. Não há questionamento algum ao modelo proposto pelo governo consolidando a idéia de que a medida é a prática necessária para retratar a realidade da educação. O contraste entre a satisfação dos alunos com as provas e os resultados alarmantes que essas mesmas provas apresentam não é considerado.

A segunda manchete indica um sentido de negatividade para a educação, pois a perspectiva de aprofundamento nos remete à idéia de descrédito, desacerto que os números tendem a evidenciar. Diferente do artigo anterior, este apresenta um quadro nada animador, em especial ao desempenho dos alunos.

D. S., 10 anos, e L. H. B. da C., 11 anos, ensaiam animadas piruetas em uma sinaleira do Vale dos Barris... . Juram que cursam a 3ª série da Escola Amélia Rodrigues, mas não dizem em que turno estão matriculados... Aparentemente não foram alfabetizados a contento, pois não conseguiram ler uma só palavra de anúncios expostos em outdoors ao lado da sinaleira. (A TARDE - Salvador-Ba - 28/09/2003)

Embora assinale as dificuldades dos alunos, o artigo não apresenta maiores considerações acerca da avaliação que o MEC/INEP propõe apresentando os dados como verdades que traduzem de fato a realidade educacional que é de reprovação significativa.

A terceira manchete é apresentada pelo INEP em seu portal on-line, e naturalmente ressalta a importância do SAEB de maneira que está servindo de modelo para outros países da América Latina.

Durante a 14ª reunião dos coordenadores nacionais do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, os participantes decidiram utilizar metodologia semelhante à do Saeb no teste que será aplicado em 18 países da América Latina e do Caribe, em 2006. O Laboratório está sendo desenvolvido pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (Orealc/Unesco) e pelas nações envolvidas. Uma das finalidades da avaliação é construir um indicador de qualidade da educação válido para todos os países participantes. (PORTAL INEP, 27/04/2004)

Vimos no Capítulo I deste estudo que o sentido das políticas de avaliação lançadas pelos governos de orientação neoliberal tem como justificativa maior esclarecer a

população sobre a qualidade da educação e é preocupante pensar que essa lógica se dissemina de forma marcante em todo o continente sendo tal prática cada vez mais reconhecida como adequada e procedente.

A mídia nesse caso é usada por um órgão governamental que ganha espaço significativo de divulgação através da instituição de um portal que o interliga com estudiosos, educadores e outros que tenham interesse em conhecer melhor as políticas educacionais. O Portal do INEP é um tipo de mídia totalmente direcionada para a conformação das políticas estabelecidas, um típico

sentido da avaliação, considerando que o SAEB existe há tanto tempo e as desigualdades e números de desempenho assustadores continuam a se fazer presentes a cada nova testagem.

Uma notícia que nos chamou atenção foi a proposta do então Ministro da Educação

Percebemos que as proposições que os autores do artigo apresentam um sentido emergencial que procura atender às necessidades prementes demonstradas nos resultados do SAEB. Entendemos que tais propostas são interessantes na medida em que partam de um efetivo diagnóstico da situação. Há uma tendência em definirmos o que é melhor para os outros sem considerarmos a compreensão que este outro tem de suas próprias necessidades. Propõem professores tutores para ajudar os alunos em situação de risco, mas e as condições que fizeram com que se chegasse a isso, o que fazer para mudá-las? A visão de avaliação ainda é a do que sabe para o que não sabe.

Encontramos ainda alguns artigos que tratavam da preocupação do Presidente Luís Inácio Lula da Silva em ampliar a avaliação da Educação Básica, promovendo avaliações nacionais semestrais, sob a argumentação de que não basta que as crianças estejam na escola. É preciso saber se a educação que é oferecida é de qualidade.

A proposição do presidente Lula é bem indicativa do que abordamos no capítulo III, ao evidenciarmos duas lógicas de políticas de avaliação para a educação, uma para o Ensino Superior e outra para a Educação Básica, e agora, passado certo tempo de implementação do SINAES, vemos que de fato, mesmo para o ensino superior a lógica não muda significativamente. Um dos artigos diz o seguinte:

O presidente Luiz Inácio Lula da Silva anunciou ontem em Araras, no interior de São Paulo, um novo programa de avaliação do ensino fundamental para a rede pública. O projeto, ainda em gestação no Ministério da Educação, deve custar cerca de R\$ 60 milhões. Os estudos para o novo exame foram um pedido pessoal de Lula ao ministro Tarso Genro (Educação), há 15 dias (FOLHA DE SÃO PAULO, 02/04/2004)

Deparamos-nos com outros artigos que contestam a proposição do presidente:

Numa atitude que surpreendeu o Ministério da Educação, os governos estaduais pediram o adiamento da avaliação para 2005. O principal argumento dos secretários estaduais de educação é que o ministério acabou de divulgar os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado em 2003, e ainda não deu tempo sequer de adotar políticas para corrigir os problemas identificados. O Saeb é feito por amostragem e a avaliação defendida por Lula seria universalizada. Fica uma coisa sem sentido fazer o teste em novembro. É desperdiçar dinheiro — disse o presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Gabriel Chalita, secretário de São Paulo (O GLOBO, 15/07/2004)

²⁴ Carlos Henrique Araújo e Nildo Luzio

Um movimento interessante o dos secretários de educação ponderando o desperdício de recursos uma vez que a realização da prova que o presidente solicitava custaria aos cofres públicos cerca de R\$ 60 milhões de reais. Acompanhando na mídia percebemos que as considerações dos secretários não tiveram repercussão junto ao governo, como podemos constatar no trecho abaixo:

São Paulo – O novo exame do Ministério da Educação (MEC), que vai pela primeira vez avaliar todos os alunos de 4ª e 8ª séries das escolas públicas do País, poderá servir para direcionar verbas. Quem se sair mal na prova receberá mais dinheiro. "Com a avaliação universal, poderemos saber que escola e que município precisam de mais investimentos", disse ontem o ministro Tarso Genro. A lógica deve, segundo ele, fazer parte até do futuro Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). A intenção do ministério é apresentar o projeto do Fundeb em agosto e aprová-lo até o fim do ano. A pedido do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ele se tornou o principal eixo do MEC (O POPULAR, 02/07/2004)

Essa é uma lógica às avessas da que prevê a premiação das escolas cujos alunos obtenham melhor resultado, o que em uma outra perspectiva de avaliação poderia significar investimento em quem efetivamente precisa. A questão não é o prêmio em si, mas o fato de investir milhões de reais que poderiam contribuir com a melhoria das condições dos sistemas de ensino de diversos municípios brasileiros. Usando a mesma sistemática do SAEB, a prova nacional, ou Prova Brasil como hoje é mais conhecida consome um valor significativo de recursos, pois o tradicional SAEB não foi substituído e sim acrescido e fortalecido.

Tínhamos a esperança de que um governo de esquerda assumiria uma lógica diferente da que temos acompanhado em nosso país, no entanto o governo colocou por terra essa esperança, demonstrando um desconhecimento significativo da área educacional, para a qual, aliás, ainda não apresentou proposta que se diferencie das apresentadas por governos de direita.

E o que se vê anunciar é a realização do SAEB, anualmente, e torná-lo universal. Para atender ao objetivo do SAEB uma amostra cientificamente construída é suficiente. O que mudará se o SAEB em vez de amostral for universal? Nada. Apenas, se consumirá vultosos recursos que poderiam ser canalizados para melhorar o perfil e a prática dos professores. E mais: se, hoje, com espaço de dois anos entre a aplicação de um SAEB e outro nada acontece, o que ocorrerá se for realizado anualmente? Entre a liberação dos resultados de um e a nova aplicação de outro não haverá tempo hábil para qualquer medida que possa reverter o quadro atual. (FOLHA DIRIGIDA, 24/06/2004 - Rio de Janeiro RJ)

Percebe-se no trecho acima a indignação diante da adoção de uma política que na visão do autor do artigo e também em nosso entendimento compromete ainda mais o investimento em ações que poderiam ter maior efetividade na conquista da desejada qualidade para a educação pública. A argumentação acerca da brevidade do espaço para análise e tratamento das informações e sua conseqüente divulgação é muito pertinente, e perguntamo-nos se os técnicos do INEP não conseguem perceber o óbvio.

É salutar encontrar a reflexão na mídia, ainda que reduzida, isso indica que a função social de alertar os cidadãos quanto ao perigo de determinadas decisões dos grupos dirigentes se faz presente, quebrando o discurso da concordância, da subserviência da convivência com o poder. E ainda no mesmo artigo destacamos algumas preciosas e pertinentes indagações:

O que será que está ocorrendo com os responsáveis pela educação brasileira? Desconhecimento de causa? Aturdimiento diante dos inúmeros problemas que estão demandando soluções? Dificuldade em definir prioridades? Visão errada quanto às causas que levam ao mau desempenho de nosso sistema educacional? (FOLHA DIRIGIDA, 24/06/2004 - Rio de Janeiro RJ)

São questionamentos que entendemos necessários para uma reflexão acerca das políticas de avaliação da Educação Básica que proliferam e proporcionam uma enorme quantidade de dados obtidos a partir de uma concepção de avaliação fundamentada em uma lógica na qual prepondera a preocupação com a técnica e com a estatística direcionada por um governo impregnado da concepção neoliberal de entendimento da sociedade, como vimos no Capítulo I.

Um outro artigo questiona o sentido da destinação de mais verbas para as escolas em que os alunos tenham os piores desempenhos. Pareceria certo ajudar justamente as que estiverem precisando de um investimento maior, no entanto essa lógica parte de um entendimento de que a causa do baixo rendimento é a falta de recursos financeiros. Novamente fica evidente uma compreensão de que quem dirige sabe o que os demais necessitam.

A vinculação de resultados escolares com a oportunidade de ter mais verbas para aplicação repete antigos procedimentos pedagógicos no País. Compensações que refletem o próprio cotidiano escolar, na medida em que, numa avaliação, o aluno tende a aumentar seu conceito ou nota se por acaso realizar esta ou aquela tarefa. Se a avaliação universal tende a colocar todo o sistema escolar num mesmo patamar de vantagens e

desvantagens, seus opositores chamam a atenção para a diversidade cultural do País, que influi decisivamente numa avaliação generalizada, como desejam os especialistas do Ministério, principalmente se o exame deixar de ser uma formalidade técnica e até mesmo burocrática para medir a capacidade do estudante em função da transversalidade política e cultural em que vive o aluno (O LIBERAL, 06/07/2004 - Belém PA).

As políticas compensatórias são ainda uma realidade em nosso país, programas como Fome Zero, Bolsa Escola, Bolsa Família e outros mais que manifestam o quanto estamos distantes de avançar para uma sociedade com justiça social para todos. Se as políticas de avaliação também trabalharem na perspectiva de compensar ausências e descompromissos dos dirigentes irão assumir uma face lamentável que em nada contribuirá para uma educação de qualidade. Ainda no mesmo artigo o autor pondera:

O argumento contrário mais contundente, porém, levanta a suspeita de que haverá casos em que a escola baixará a nota dos alunos para ganhar mais verbas da mesma forma, como em casos semelhantes, alunos fantasmas povoaram estatísticas do salário educação, da merenda escolar, do livro didático e de outros programas do MEC para usufruir, indevidamente, de vantagens e privilégios. Nesse sentido, não se chegará a lugar nenhum em termos de Nação, porque, sem ética pública, o espaço policial substitui o educacional. (op. cit.).

A questão ética é um elemento importante a ser considerado nesta questão pois a dignidade da pessoa humana é um ponto que não pode ser desconsiderado sendo necessária uma percepção clara dos diferentes fatores envolvidos em uma política de avaliação educacional como a que vemos em implementação em nosso país. É necessário que as questões educacionais sejam conduzidas com ética, considerando a condição de cidadania a que todo homem ou mulher que habita este país tem direito.

Um dos objetivos do SAEB consiste em fomentar uma cultura avaliativa entre os estados e municípios de maneira que a avaliação tenha espaço significativo nas agendas políticas dessas esferas administrativas. Diferentes artigos evidenciam que alguns estados e municípios têm adotado a lógica do SAEB e vêm implementando políticas de avaliação em suas esferas de atuação. Isso é preocupante quando uma política tão recente quanto a Prova Brasil já está sendo seguida:

Todos os alunos de 4ª e 8ª séries da rede municipal de ensino vão passar por um "provão" em junho do ano que vem. Eles terão de fazer provas de português, que seguirão os mesmos critérios adotados pelo Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), aplicado pelo governo federal. O objetivo, segundo a prefeitura, é saber com exatidão como está a situação

podemos constatar em nosso estudo a predominância de uma forma muito descritiva de tratar a informação, sendo marcante um alheamento em boa parte daqueles que escrevem os artigos.

CAPÍTULO VII

A Contribuição dos Estudiosos da Educação

Introduzindo a questão

Evidenciamos no Capítulo II deste estudo, que o campo da avaliação educacional é permeado por uma multiplicidade de percepções acerca do sentido da avaliação e sua relação com o trabalho pedagógico. Como nos lembra Afonso (2000), os estudos efetivados na área são mais voltados ao debate sobre os métodos e técnicas do que sobre a reflexão dos sentidos que a avaliação tem assumido ao penetrar a prática educacional, bem como enquanto política de Estado.

Essa assertiva nos remete à compreensão de que é necessário que atentemos para as percepções, as intenções manifestas ou latentes que se fazem presentes nas falas de estudiosos acerca da avaliação. Embora haja uma diversidade razoável de publicações que tratam da avaliação educacional, centramos nossa análise em artigos que abordam especificamente o SAEB, de maneira a objetivar a busca por críticas e alternativas a essa política de avaliação.

Ainda que o SAEB já esteja instituído há mais de dez anos, constatamos que os artigos que discorrem sobre o mesmo são poucos sendo encontrados em publicações do próprio MEC na Revista Em Aberto, na Revista Brasileira de Educação – ANPED e Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e na Revista Educação & Sociedade do Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes, da Unicamp.

Neste capítulo enfocaremos a reflexão dos estudiosos indicados no Capítulo IV, buscando vislumbrar possibilidades outras ao que temos hoje instituído em termos de política de avaliação para a Educação Básica. É interessante enfatizar que os artigos encontrados estão distribuídos sem prévia deliberação em publicações de natureza crítica e em publicações oficiais, denotando a diversidade de percepções que podemos encontrar acerca do SAEB.

É importante ressaltarmos que buscamos artigos em publicações de relevância para a área educacional, com significativa repercussão no cenário educacional. As publicações da Associação Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (ANPED), da Fundação Carlos Chagas, do MEC e da Revista Educação & Sociedade do Centro de Estudos em

Educação e Sociedade (CEDES) contam com uma inserção e aceitabilidade expressivas na área educacional, constituindo-se referência para docentes em todo o Brasil e mesmo em outros países. Pesquisamos artigos dos anos 90 até 2005 e embora tenhamos encontrado referências ao SAEB em outros artigos, consideramos para nosso estudo aqueles que abordavam diretamente o referido sistema avaliativo.

A partir dos eixos apresentados no Capítulo IV, efetivamos uma análise crítica dos textos no sentido de localizar concepções, questionamentos, alternativas, concordâncias ao sistema de avaliação da Educação Básica vigente. Procuramos evidenciar a que vertente de pensamento político ou ideológico as assertivas apresentadas nos textos estavam vinculadas de maneira a clarificar os discursos e como se articulam com os vários enfoques, correntes de pensamento e intencionalidades presentes na realidade brasileira.

7.1 – Críticas e Proposições

Temos nos reportado à crítica como uma leitura de realidade que considera a historicidade do objeto em estudo, entendendo-o como “possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). A abordagem qualitativa de pesquisa contribuiu para fortalecer a compreensão da dinâmica que permeia a realidade social e as ações dos sujeitos que nela interagem e que podem ser percebidas nas linhas e entrelinhas dos textos analisados.

O texto de **João Batista Araújo e Oliveira**²⁵ apresenta críticas ao SAEB que se atém ao aperfeiçoamento do referido sistema, sem questionar a lógica de pautar-se apenas em resultados obtidos em testes, preocupando-se antes em fortalecer a idéia de avaliação de resultados como possibilidade de melhoria da qualidade do ensino. Discorrendo acerca do papel do MEC num sistema avaliativo o autor assim se posicionou:

Mas, ainda que fizesse bem todas essas coisas, cabe questionar qual deve ser o papel de um ministério central dentro de um país federativo, onde a responsabilidade pelos sistemas de ensino compete aos estados e municípios. Se a experiência internacional servir de guia, a resposta é fácil: ao governo central deve caber a função de calibração. Para tanto, seu papel deve consistir em estabelecer as normas e padrões gerais e assegurar, através de amostras, e de maneira periódica, predizível e estável, um termômetro nacional do rendimento escolar (p. 4)

O termo calibração nos remete a uma visão de medida, de definição de padrões a serem alcançados. Já vimos no Capítulo I deste estudo o quanto a perspectiva neoliberal de realidade caminha no sentido de liberalização do mercado e de centralização e controle dos padrões sociais de vida e dos próprios papéis sociais a serem assumidos pelos sujeitos. Ao mesmo tempo em que reconhece que a efetivação da ação educacional na Educação Básica se dá em nível estadual e municipal, o autor acima referido fortalece a idéia de que o sentido dessa ação seja direcionado em nível federal.

A valorização da experiência internacional denota que há um acordo com as práticas neoliberais já referidas que tiveram seu ápice em países como Estado Unidos e Inglaterra, destacados pelo autor como exemplos em que essa lógica avaliativa “deu certo”. No entanto, Oliveira critica a ausência de uma credibilidade por parte do MEC junto aos estados o que tem provocado o paralelismo de testagens em estados como Minas Gerais, São Paulo e Paraná, ao criarem seu sistema próprio de avaliação por força de acordos com o Banco Mundial e pelo MEC, sendo que na visão de Oliveira “tais iniciativas se constituem em desnecessária reduplicação de esforços, desvios de papéis e desperdício de recursos, sem, muitas vezes, acrescentar informação adicional que justifique tais esforços”. (p. 6).

Vemos então uma perspectiva voltada para a relação entre avaliação e aspectos econômicos, não que consideremos certo o desperdício do erário público, mas, a preocupação com avaliação volta-se para a prestação de contas ao Banco Mundial, ou seja, os resultados das avaliações apresentam-se como indicadores de alcance das metas apresentadas ao referido banco, isso no caso dos estados. Mas o MEC também não está isento desta questão, uma vez que parte dos recursos para implementação do SAEB são do Banco Mundial, via Projeto Nordeste.

A avaliação assume então o sentido de prestação de contas não à sociedade, mas ao Banco Mundial e a outros organismos internacionais de financiamento. Embora não aprofunde essa questão, ela é bem marcante no texto em questão.

necessária ao fortalecimento e credibilidade das avaliações empreendidas pelo Ministério da Educação.

O MEC precisaria não de especialistas em elaboração de testes, mas sim de especialistas e gerentes capacitados a encomendar e avaliar testes e fomentar o desenvolvimento de competências e instituições na área da avaliação. Necessita também de um novo perfil de profissionais capazes de analisar e divulgar de maneira sistemática, compreensível e eficaz, os resultados dos testes e avaliação para os diversos grupos da sociedade, e muito particularmente, para as autoridades responsáveis pelas políticas educacionais dentro do próprio MEC. (p. 4)

Há uma perspectiva de avaliação enquanto gerenciamento ou administrativa que procura organizar a ação de forma esquemática e eficaz, de maneira que os dirigentes principais sejam informados para que tomem medidas adequadas aos problemas identificados. Essa compreensão do papel da avaliação nos remete à classificação de Bonniol e Vial (2000) que evidenciam que a avaliação como gestão está muito ligada à perspectiva capitalista de gerenciamento na qual a avaliação assumiria papel fundamental no processo de controle social. Embora tal discurso esteja revestido pela participação, evidencia-se uma preocupação acentuada com a profissionalização das atividades avaliativas, transformando-as em recursos que podem ser geridos.

A idéia é que o MEC assuma o direcionamento político do sistema avaliativo, contando com especialistas da área da avaliação que dêem o suporte técnico necessário para que as avaliações efetivadas tenham credibilidade e aceitabilidade nos diversos campos educacionais, como as secretarias de educação, as universidades, nas entidades representativas de educadores. A “participação” dos demais segmentos citados anteriormente ficaria restrita à análise dos dados obtidos e a utilização dos mesmos para a “melhoria” da qualidade da educação pública no Brasil.

A natureza da avaliação, sua metodologia e formas de efetivação não estariam passíveis de questionamento, pois já teriam o aval técnico das instituições especializadas contratadas e o aval político do MEC responsável por gerir as políticas educacionais no país. Percebe-se nas colocações do autor uma crença na avaliação como medida para retratar o grau de desempenho dos alunos e assim apresentar o perfil educacional brasileiro nesse nível de ensino.

A crítica presente no texto é basicamente direcionada ao aprimoramento do SAEB, com sugestões para que as falhas observadas sejam reparadas sem que a lógica que o mantém seja questionada.

João Batista Gomes Neto E Lia Rosenberg²⁶ não chegam a apresentar crítica ao sistema em estudo, atendo-se a evidenciar a importância de um sistema nacional de avaliação e para tanto, apresentam experiências de países como Chile que, segundo os referidos autores, tem uma das experiências mais bem sucedidas na implantação de um sistema nacional de avaliação. Também o México que já desenvolve testes nacionais há mais de vinte anos e a Costa Rica, que está sedimentando um sistema avaliativo para alunos de todo o país.

Os referidos autores demarcam bem a relação entre objetivos definidos pela sociedade e a necessidade de aferi-los mediante a implantação de um sistema nacional de avaliação, que poderia apresentar indicadores de qualidade, entendida como o alcance dos objetivos propostos. O trecho a seguir sintetiza as perspectivas que os autores em questão apresentam:

O gerenciamento do sistema deverá ficar a cargo do Ministério da Educação, com a parceria das secretarias estaduais. Tal gerenciamento inclui, além da definição dos objetivos e da abrangência da avaliação, a coordenação de todas suas fases e, principalmente, o delineamento de uma estratégia de divulgação dos resultados. No entanto, a elaboração dos instrumentos, o processamento e a análise das informações devem ficar a cargo de instituições especializadas, a fim de garantir a qualidade e a agilidade na realização dessas ações (p. 26)

Em nosso entendimento, fica bem evidente a lógica centralizadora, que prima pela qualidade técnica do processo avaliativo, na lógica de uma “qualidade” definida por sujeitos alheios ao trabalho efetivado nas instituições escolares, e que será analisada sem que os mesmos participem desse processo.

O artigo de **Mônica Maluf**²⁷ segue no mesmo sentido dos autores anteriormente referidos, com o acréscimo de certa reflexão acerca do significado que uma avaliação em larga escala como o SAEB assume junto aos educadores. Essa reflexão tem evidenciado, segundo a autora, que a simples existência de um sistema de avaliação não garante melhores resultados educacionais, sendo a mesma apresentada pela autora como reflexo da dificuldade em analisar mais profundamente os resultados dado o tipo de instrumento utilizado e também das falhas no processo de divulgação dos resultados, e considera:

²⁶ GOMES NETO, J. e ROSENBERG, L. Indicadores de qualidade de Ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. In Em Aberto, Brasília, ano 15, n. 66, abr./jun. 1995.

²⁷ MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. In Revista Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. N. 14, jul/dez, 1996

Isto significa que é preciso ir além da identificação de dificuldades e problemas para encontrar formas de conhecer os processos que levam a esses resultados, sejam eles de caráter estritamente pedagógicos ou relativos à organização da escola. (p. 11)

Aqui a autora ao enfatizar a organização escolar entra em sintonia com os relatórios do SAEB que apontam como foco das problemáticas encontradas a escola, sua forma de organização, seu gerenciamento, a qualidade de seus profissionais e mesmo dos alunos que nela estudam. Não há referência ao fato de que tais circunstâncias são partes de um contexto maior de desigualdade e de desqualificação social. O olhar centra-se nas questões mais imediatas que perpassam o sistema avaliativo.

Uma crítica relevante é feita em relação ao processo de implementação do sistema de avaliação, que segundo Maluf (1996) poderia ter sido um espaço significativo de articulação entre as esferas federal, estadual e municipal, constituindo-se uma oportunidade para desencadear uma discussão nacional acerca do currículo escolar que resultasse em definições acerca de quais conteúdos, temas e habilidades seriam considerados importantes pela sociedade e que passariam a ser incorporados ao sistema de ensino. No entanto, a autora questiona que o caminho adotado foi outro:

Entretanto, embora a importância do tema estivesse colocada, a estratégia adotada foi diferente. Através de pesquisa, o Ministério reuniu informações sobre os programas de ensino e livros didáticos, o que, de certa forma permitiu conhecer os conteúdos mínimos ministrados no país. Porém, não foram desencadeadas discussões sobre currículo e a qualidade desejada. Através de testes pilotos, definiu-se quais conteúdos e habilidades deveriam ser medidos e estabeleceu-se os indicadores considerados pertinentes. (p. 23).

O questionamento da autora é pertinente, dentro da lógica de aceitabilidade de um sistema de avaliação baseado em resultados, pois seria enriquecedor um debate nacional acerca da constituição de um currículo nacional, sua viabilidade e possibilidade. No entanto, também seria interessante um debate sobre a criação ou não de um sistema nacional de avaliação, sua pertinência e relevância para o enfrentamento das condições em que se encontra a educação pública no Brasil.²⁸

²⁸ O Brasil tem 17 milhões de analfabetos literais e 30 milhões de analfabetos funcionais. Na educação Infantil e superior, as instituições privadas detêm 70% das matrículas, o que evidencia a ausência do poder público. O investimento no ensino fundamental caiu de 5% para 2,2% do PIB desde 1998. (Raio-X da Educação no Brasil: Uma crítica aos números oficiais do MEC, CNTE, Brasília- DF, 2001)

A relação entre currículo e avaliação é referida apenas no sentido de que os conteúdos a serem avaliados fossem acordados nacionalmente, sem que a autora apresente uma reflexão mais acurada acerca das implicações que uma construção desta natureza traria para a educação em um país com a diversidade cultural que o Brasil apresenta.

Um currículo nacional, construído para atender a “necessidade” de uma política de avaliação nacional representa um profundo desrespeito pelas reais necessidades educacionais que a sociedade brasileira apresenta e pela luta que os trabalhadores em educação vêm, travando para que os alunos dos grupos desprivilegiados tenham melhores condições de formação escolar em todos os níveis de ensino.

Esse desrespeito é acentuado na medida em que são estabelecidos conteúdos, habilidades e critérios pautados em documentos curriculares estaduais e em livros didáticos, sendo que nem todos os estados foram considerados neste processo e que os livros didáticos adotados nas diferentes regiões do Brasil não são os mesmos. Que livros foram considerados? Como avaliar conhecimentos não trabalhados com os alunos, uma vez que nem todas as regiões foram contempladas na escolha de currículos estaduais?

Esses questionamentos não são considerados por Maluf que ao mesmo tempo em que critica, já aponta que esta fragilidade do sistema já está sendo trabalhada pela equipe do MEC:

Entretanto, esta dificuldade está sendo contornada na medida em que, a partir de 1995, o Ministério da Educação estabeleceu como uma de suas prioridades a discussão e elaboração de novos parâmetros curriculares para o país, partindo do pressuposto de que é necessário assegurar um núcleo comum básico a todos e orientar as ações educativas nas escolas. (p. 23-24)

Evidencia-se no trecho acima a relevância que a autora atribui ao estabelecimento de um currículo nacional e a real contribuição do mesmo para um sistema nacional de avaliação. Não há a preocupação em questionar os processos ideológicos envolvidos nesta questão, as relações desiguais entre os sujeitos, as regiões, as culturas. Retomamos aqui as considerações de Apple (2000, p. 54) ao enfatizar a presença de diferentes forças no trabalho educacional, no qual o conhecimento a ser trabalhado, as formas como é organizado, a definição de quem pode ensiná-lo, o que é considerado válido como aprendizagem, “tudo isso faz parte de como a domina

os mesmos se fazem presente em políticas como o SAEB. Ao criticar a ausência de gestores de estados e municípios nas principais decisões acerca do referido sistema avaliativo, a autora atribui o fato a ausência de uma macro política que defina os diferentes papéis para os distintos níveis governamentais, sem aprofundar o sentido dessas relações de poder para o estabelecimento desses papéis.

Uma reflexão que consideramos interessante no texto analisado é a de que o fato de estados e municípios serem apenas “operadores” da política de avaliação o que compromete a repercussão da mesma no trabalho educativo desenvolvido nestas instâncias governamentais evidenciando a fragilidade do sistema e o processo de centralização acentuada do mesmo:

Em geral, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não organizaram equipes que respondessem às demandas do MEC em relação ao programa. No Estado de São Paulo, por exemplo, a equipe se resumia a dois ou três técnicos da assessoria do gabinete do Secretário, sem qualquer orientação ou poder para disseminar o programa e envolver os demais órgãos e escolas. (...) Considerando o que foi colocado acima, não é surpreendente o fato de não ter havido divulgação e utilização destes resultados, nem pelo MEC e muito menos pelas secretarias. (p. 25)

O texto em análise foi escrito há mais de dez anos e, certamente algumas mudanças podem ter ocorrido nos estados e municípios em relação ao SAEB, no entanto, ainda se percebe um grande desconhecimento do referido sistema avaliativo²⁹ entre estados e municípios.

Isso se deve em nosso entendimento ao fato de que o desenho do sistema não sofreu alterações significativas desde 1995, pois, somente em 2005 foi acrescida uma forma de avaliação voltada para as escolas das zonas urbanas que foge a perspectiva amostral e assume o caráter de construção de um ranqueamento das escolas a partir dos desempenhos dos alunos nos testes à qual já nos referimos no Capítulo III. Por ser muito recente, ainda

²⁹ Ao participarmos de pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP pela Linha de Pesquisa Currículo e Avaliação, em 2003, constatamos uma grande desinformação em relação ao SAEB por parte das pessoas contatadas nas escolas e mesmo nas Secretarias de Educação, o que a nosso ver, indica que não houve grande mudança em relação à inserção do SAEB no trabalho das escolas. A Pesquisa foi publicada no livro organizado pela Prof^a Dr^a Isabel Franchi Cappelletti, sob o título “Análise Crítica de Políticas Públicas de Avaliação”.

não há um processo de análise crítica acerca desses resultados e seu impacto nos estados e municípios.

As críticas apresentadas por Maluf embora discutam aspectos pertinentes à lógica de um sistema de avaliação como o SAEB, não questionam as bases teóricas, políticas e educacionais em que o mesmo se insere, desconsiderando elementos fundamentais como o próprio sentido de um sistema de avaliação nacional, o jogo de interesses que perpassa sua implementação, a relevância do mesmo para a melhoria da qualidade da educação, pois ainda que ponha em dúvida o alcance dos objetivos em função de aspectos metodológicos, finaliza o artigo destacando a inserção de uma metodologia estatística denominada Teoria da Resposta ao Item como uma contribuição para a melhoria do referido sistema e o alcance dos objetivos pretendidos.

O exercício da crítica é um desafio, pois como já referimos anteriormente não pode prescindir de uma análise das contradições e interesses que marcam a ação dos sujeitos em seu processo de construção histórica.

Alicia Bonamino e Creso Franco³⁰ introduzem suas considerações ao SAEB situando-o no contexto de testagens efetivadas em diferentes países como Estados Unidos e Inglaterra que deram origem a políticas compensatórias em função das conclusões apresentadas nos relatórios originários dessas testagens, efetivadas nos anos 60 e 70 e que repercutiram até em anos mais recentes. O texto faz um resgate do processo de implementação do SAEB, sem tecer críticas ou considerações que contribuam para o questionamento do referido sistema.

Nilma Santos Fontanive e Ruben Klein³¹ desenvolvem uma leitura explicativa do sistema avaliativo em questão, na qual apresentam um pouco do contexto em que surgiram as avaliações em larga escala, evidenciando o papel de organismos internacionais no que denominam de “valorização” (grifo nosso) da avaliação ao condicionarem “o aporte de recursos financeiros aos projetos que apresentem metodologias consistentes de busca de indicadores de impacto nos sistemas educativos” (p. 02).

Por serem técnicos da Fundação Cesgranrio, descrevem detalhadamente o processo de realização do SAEB -1997, enfatizando a necessidade de melhoria dos questionários a serem respondidos por professores e alunos de modo a permitirem a construção de índices

³⁰ BONAMINO, Alícia. e FRANCO, Creso. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Editora Autores Associados. N. 108, p. 101-132. Novembro, 1999.

³¹ FONTANIVE, N. e KLEIN, R. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação Básica da educação no Brasil – SAEB. Anais da ANPED, 1999.

que resumam variáveis sócioeconômicas, características de conservação das escolas e estilos de gestão escolar. Assim como os anteriores, não há questionamentos ao sistema em estudo.

Um texto que traz questionamentos interessantes é o de **Lucíola Licínio de C. P. Santos**³² que de início faz referência à implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais argumentando que tendo sido elaborados por intelectuais dos diferentes campos disciplinares, inevitavelmente apresentarão divergências ou incongruências implícitas, mesmo que em sua composição os redatores tenham buscado atenuá-las. A autora chama ainda atenção para o fato de que aqueles que criticam os referidos parâmetros estão atuando em outras esferas estaduais ou municipais construindo propostas mais relacionadas às suas idéias e conclui:

Dessa forma, a pretensão a um projeto nacional configura-se como inviável, não porque vivemos em um país de dimensões continentais, mas porque o próprio processo de elaboração curricular só pode ser pensado em uma dinâmica constante de construção e reconstrução que se inviabiliza, quando se cristaliza em propostas como a dos Parâmetros. (p. 355)

Essa leitura do processo de implantação dos Parâmetros coaduna-se com nossa visão do significado que os mesmos assumem na realidade educacional brasileira assim como em outras realidades. O SAEB é analisado pela autora a partir da discussão acerca do que se entende por fracasso escolar, considerando-se os baixos índices de desempenho dos alunos que o referido sistema tem demonstrado.

Recorre a autores como Popkwitz e Lindblad (2001) para os quais não importa dizer se os dados estatísticos podem ser manipulados ou se as estatísticas são boas ou más, a preocupação está em que as estatísticas são percebidas como espelhos da realidade, que ao expressarem aspectos da população estabelecendo relações entre tipos de família e rendimento dos alunos, produzem agregados estatísticos que se configuram como uma forma de normalização. “Cria-se um padrão de normalidade contra o qual se institui uma imagem do outro: as crianças de risco, os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os imaturos...” (p. 360)

Faz ainda referência a Bourdieu (1998) que acrescenta a isso a idéia de inclusão que exclui, uma vez que a garantia de acesso à educação para os mais desfavorecidos constitui-

doenças sexualmente transmissíveis fazem parte do dia-a-dia desse professores que assumem responsabilidades que estão além daquelas para as quais foram formados e que, muitas vezes, podem dedicar pouco tempo para o trabalho com os conteúdos curriculares das diferentes áreas de conhecimento. Conclui com os seguintes questionamentos:

Qual a finalidade do SAEB se já sabemos que não existe na escola espaço para o desenvolvimento dos conteúdos acadêmicos nas formas como são propostos? Como formar um superprofissional da educação, capaz de lidar com problemas tão complexos, se a carreira do magistério é tão pouco atrativa do ponto de vista salarial e profissional?

É bem procedente esse questionamento diante das conclusões dos relatórios do SAEB que indicam que um dos pontos que mais afeta o desempenho dos alunos é o trabalho da escola e a postura dos profissionais que nela atuam. Preocupa-nos a perspectiva que a autora apresenta de que não há espaço nas escolas públicas em situação de risco, para o desenvolvimento do conhecimento acadêmico, pois consideramos que uma possibilidade de conquista de uma sociedade com maior justiça social passa também por um processo formativo consistente teoricamente que possibilite uma leitura crítica da sociedade em suas diferentes dimensões.

Carlos Augusto Abicallil³³ também contribui para uma leitura crítica do SAEB, embora sua crítica não chegue a questionar os dados que o sistema em questão oferece, chama atenção para aspectos importantes como a importância de fortalecimento da escola pública apesar do descaso do governo federal, reduzindo gradativamente o investimento em educação básica.

A redução dos recursos para a educação tem sido dramática, conforme retrata o próprio Tribunal de Contas da União. Entre 1996 e 1999, houve uma queda de mais de R\$ 1,4 bilhão no orçamento federal. A distribuição dos recursos do FUNDEF pela via da complementação federal atingiu apenas 10,9 milhões entre os 32,4 milhões de alunos. (p. 226)

O autor escreve no período do governo passado, demonstrando que a preocupação em avaliar a educação não é acompanhada por um efetivo investimento nos fatores que podem melhorar as condições de efetivação do trabalho pedagógico nas escolas públicas. Demonstra que os dados do SAEB dão pistas, ainda que limitadas para intervenções do Estado no sentido de redução das desigualdades regionais.

80, setembro/ 2002, p. 349-370.

³³ ABICALIL, Carlos A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da Avaliação? Campinas-SP: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 255-276, set./2002

Estabelece uma relação entre a legislação que indica a efetivação de avaliações em larga escala e as necessidades que os próprios dados coletados apontam de caminhar numa outra lógica que não seja a da classificação e desqualificação.

Outra crítica bem articulada é apresentada por **Sandra Maria Zákia L. Sousa**³⁴ que analisa os impactos que as políticas de avaliação sobre o currículo escolar, a partir de situações concretas como o SAEB, ENEM e Exame Nacional de Cursos. Tecendo considerações sobre o SAEB, a autora destaca que o mesmo encontra respaldo em argumentos que justificam a avaliação como instrumento de gestão educacional que envolve: “possibilidade de compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas” (p. 179), dentre outros.

Questionando essa lógica a autora assim se posiciona:

Não se pretende, com as considerações esboçadas, desprezar o valor da avaliação externa, na qual se situa a apreciação do trabalho escolar pelas instâncias administrativas do sistema e que, no entanto, não deve ser traduzida na aplicação de testes de rendimento escolar. Potencializar a dimensão educativa / formativa da avaliação, supõe, certamente, a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que ocorre ao se delimitar o conhecimento que deve ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação. (p. 181)

A autora apresenta de maneira sintética os questionamentos básicos que vimos fazendo a essa política que tende a limitar o processo educativo, padronizando o que é impossível de ser padronizado, ou seja, a cultura, o conhecimento enquanto produção histórica e de sujeitos que em sua singularidade povoam o social.

A autora chama ainda atenção para a lógica de buscar a qualidade da educação através da competição, no sentido de que as escolas procurariam fazer um bom trabalho para terem destaque nos escores promovidos pelos sistemas de avaliação. Nessa concepção o estado ao promover *ranking* das escolas estaria estimulando a produção da qualidade. Vimos no Capítulo II o quanto essa lógica pode ser perversa desqualificando o que já está com dificuldades que é a educação pública. Sandra encerra o artigo propondo que se

³⁴ SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. In Cadernos de Pesquisa, n. 119. p. 175-190, julho/2003.

considerem como indicadores nas avaliações, o papel desempenhado pelas instâncias governamentais na construção de uma educação de qualidade para todas as crianças.

Dirce Teixeira de Freitas³⁵ também contribui com uma reflexão interessante acerca do processo de normatização da avaliação. A autora evidencia a predominância do discurso oficial no campo da avaliação educacional e ênfase em experiências internacionais. Ao considerar o processo de normatização da Educação Básica, destaca que as duas primeiras edições do SAEB estavam sem respaldo normativo uma vez que somente mediante a Portaria n. 1.795, de 27.12.1994 o referido sistema foi formalizado. Neste processo, as altas hierarquias do MEC revestiram a avaliação de uma importância inédita:

Nesse período acentuou-se, por um lado, a subordinação do órgão deliberativo, normativo e fiscalizador nacional (CNE) ao MEC, que com sua ação normativa, reforçou a regulação federal pela via da avaliação. Por outro lado o INEP concentrou poder decisório e operacional, tornando-se o órgão avaliador e mensurador da educação no país (p.682-683)

É importante essa reflexão para entendermos a correlação de forças envolvidas nas políticas de avaliação. MEC / INEP estão fortalecidos, detendo as normas, sem fiscalização de suas ações com poder para organizar as políticas educacionais na lógica dos grupos privilegiados na sociedade.

A autora chama atenção para o viés privatista da avaliação da Educação Básica, que desde seus primórdios “abriu canais à visão e experiência do setor privado, em um movimento que seguiu rumo à terceirização de parte das atividades do SAEB e do ENEM, ao tempo em que se reduzia a audição e o envolvimento do setor público” (p. 684)

Dirce considera ainda que embora o INEP tenha estabelecido interlocuções com especialistas, ou mesmo que técnicos deste órgão tenham participado esporadicamente de espaços de discussão da Educação Básica, ela argumenta que se pode afirmar que prevaleceu a ausência do debate nacional. “A própria sofisticação técnica da avaliação nacional – que hoje ocupa a atenção da cúpula decisória e de seus assessores – apresenta-se como entrave para a compreensão, tanto pelos atores dos sistemas e escolas como pela população em geral do processo avaliativo realizado” (p.685).

Essa compreensão reitera nosso entendimento de que a ênfase na técnica, a definição de parâmetros fixos para a avaliação descolada da realidade educacional criam

³⁵ FREITAS, Dirce M. Avaliação da Educação Básica e Ação Normativa Federal. Campinas-SP: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 663-689. set/dez de 2004.

um fosso entre os que se propõem a medir a qualidade da educação e os que anseiam por uma qualidade que não pode ser traduzida simplesmente em números.

A contribuição de **Vera Mesagão Ribeiro, Vanda Mendes Ribeiro e Joana Buarque de Gusmão**³⁶, é muito enriquecedora para a reflexão sobre políticas, pois o texto é um relato de experiência que apresenta uma perspectiva diferente e de cunho mais democrático e participativo para a avaliação educacional. A partir de análise crítica do SAEB, na qual consideram a complexidade da proposta de avaliação para a Educação Básica hoje implementada, em que os principais agentes do processo educativo não conseguem se perceber pois todo o processo é planejado e implementado sem que os mesmos sejam ouvidos, apresentam uma possibilidade de avaliação com sentido participativo .

Ao discutem a questão da qualidade evidenciam que o ponto de vista do observador deve ser considerado. Por exemplo, para os que antes não tinham acesso à educação escolar estar na escola é um ganho, ainda que a mesma não tenha as condições requeridas para um trabalho educativo com a qualidade desejada e necessária. Citam Peter Spink (2001) para o qual a avaliação democrática “implica a utilização de indicadores, meios de coleta de informação, mensuração e atribuição de valor que sejam compreensíveis e reconhecidos como relevantes pelo conjunto de pessoas que se quer envolver, métodos e instrumentos que apoiem o diálogo e a participação” (p. 233).

Os autores apresentam o projeto Indicadores Qualitativos da Educação na Escola, que é coordenado pela Ação Educativa³⁷ e apoiado pelo PNUD e UNICEF. Além da instituição coordenadora outras instituições e mesmo especialistas da área contribuem com a proposta³⁸. Para a implementação do referido projeto, foi efetivada uma aplicação piloto em 14 escolas distribuídas nas cinco regiões do território nacional, sendo sete escolas com Ensino Fundamental; seis com Ensino Médio e três com Educação Infantil.

O grupo envolvido na proposição do projeto contava com um estudo preliminar e uma primeira sistematização de opções metodológicas que foram objeto de reflexão no grupo maior de colaboradores. Enfatizamos este aspecto por considerar importante o exercício propositivo no qual quem busca construir alternativas parte de uma construção

³⁶ Ribeiro, V. et. al. Indicadores de Qualidade para mobilização da Escola. Campinas-SP: Cadernos de Pesquisa v. 35, n.124, p.227-251, jan./abr. 2005

³⁷ O texto não apresenta maiores detalhes acerca do que é a Ação Educativa, entidade que coordena o Projeto.

³⁸ Algumas das instituições são: Centro de Estudos e Pesquisas sobre Educação e cultura – Cenpec; Campanha Nacional pelo Direito à Educação – CNDE; Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE ; Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed; IBGE; União Nacional dos

inicial, ou seja, tem uma proposta para colocar na mesa de discussões. Isso implica em capacidade de compreensão da realidade, em compromisso com a socialização do saber no sentido da transformação, não apenas para aprimoramento pessoal ou mesmo para destacar-se dos demais. Talvez este seja um passo importante se desejamos a mudança.

Outro aspecto que consideramos importante no projeto em questão é a perspectiva de valorização da comunidade escolar, que é percebida como constituída de:

[...] pais, mães, diretores, alunos, professores e demais funcionários da escola, podendo incluir ainda Conselhos Tutelares, de educação, dos direitos da criança, organizações não governamentais – ONG's – , universidades e outras organizações interessadas e diretamente envolvidas com os problemas da escola e com sua melhoria (p. 235)

Esse é um conceito amplo de comunidade escolar que possibilita a compreensão de que a educação escolarizada não acontece de forma alheia ao seu entorno social, político, econômico e cultural. Também contribui para um processo de articulação ampliado que possibilita a consolidação de um processo de interação entre a escola e outras instituições da sociedade de maneira que a ação escolar esteja articulada a outras ações sociais permitindo que o processo formativo coordenado pela escola, seja revestido de novos significados.

O relato é bem detalhado e apresenta o processo de diálogo estabelecido na e com as comunidades escolares que dispuseram-se a participar do projeto piloto, o qual possibilitou a experimentação da proposta. Chamou-nos atenção a preocupação em construir um conceito para qualidade da educação, que foi considerado difícil dada a diversidade de concepções entre os sujeitos envolvidos e mesmo nas referências bibliográficas. A solução encontrada foi organizar os diferentes aspectos encontrados nas fontes pesquisadas em sete dimensões, cada qual enfatizando determinadas funções atribuídas à escola: ambiente educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar; acesso, permanência e sucesso escolar. Cada uma dessas dimensões é constituída por um conjunto de indicadores que são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. “As respostas permitem à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola no que diz respeito àquele indicador, ou seja, se a situação é boa, média ou ruim” (p. 240).

As autoras seguem apresentando as idas e vindas do processo e manifestam questões relevantes para a compreensão de como as escolas percebem os indicadores oficiais de qualidade:

Finalmente, a relação entre os critérios de qualidade produzidos pela escola e os padrões mais gerais estabelecidos por sistemas centrais

7.2 – Os referendos ao SAEB

Os principais argumentos a favor do SAEB inserem-se em uma perspectiva de avaliação voltada para a necessidade de medir a qualidade da educação, através do conhecimento de como está o nível de aprendizagem dos alunos, aliando-se à crença de que é possível retratar a realidade educacional mediante resultados obtidos em testes de múltipla escolha. Essa perspectiva é bem marcante no trecho a seguir:

Em segundo lugar, deve caber aos estados e municípios capacitar os supervisores escolares e orientadores educacionais a utilizar os resultados dos testes para ajudar os professores a superar as dificuldades mais críticas e mais freqüentes dos alunos. À medida que os testes permitem um diagnóstico acurado dos problemas de aprendizagem e desempenho, podem-se estabelecer mecanismos de assistência aos professores voltados para sanar dificuldades específicas de aprendizagem. (OLIVEIRA, 1995, p. 7)

Evidencia-se no trecho acima a concepção de que uma avaliação baseada em testes, realizada a partir de critérios externos aos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar, pode contribuir para a melhoria de sua prática educativa se, mediada por supervisores e orientadores melhor preparados.

Essa visão da avaliação pode ser entendida considerando-se o processo histórico de inserção da avaliação no campo educacional, que segundo Sobrinho (2003, p. 16-19) foi inicialmente marcado pela imbricação dos termos medir e avaliar, sendo acrescentadas técnicas de mensuração e estabelecimento de objetivos prévios a serem atingidos. Dalben (2002) corrobora com esse ponto de vista ao evidenciar que a avaliação como campo teórico centrou-se muito tempo no rendimento dos alunos traduzidos nos resultados do processo de aprendizagem e acrescenta:

Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos (DALBEN, 2002, p. 14)

Essa concepção articula-se também a uma visão de escola como transmissora do conhecimento requerido pela sociedade, e em sua organização são especificados papéis funcionais, seqüências de tempo, de conhecimento, delimitação de espaços no sentido de que os objetivos que lhe são requeridos sejam atingidos. Freitas (1995, p. 95) entende que a escola na sociedade capitalista assume funções sociais advindas da forma como esta sociedade se constitui, “a qual encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções”.

Maluf (1996) ao apresentar pontos que considera positivos em relação ao Sistema Avaliativo em questão, destaca a necessidade de que o poder público tenha maiores elementos para desencadear suas ações na área educacional enfatizando o papel coordenador do governo federal:

Em relação aos aspectos positivos propiciados pelo programa, devem ser destacados: (1) O governo federal, através do Ministério da Educação, dá um passo importante no sentido de reforçar seu papel articulador e coordenador das políticas públicas educacionais – definido constitucionalmente – na medida em que estabelece uma diretriz para o país e se propõe a coordenar e orientar as unidades da federação; (2) Levantamento dos resultados do sistema de ensino, até então inexistentes, possibilitando que a tomada de decisão e o planejamento possam basear-se em informações sistematizadas mais confiáveis; (3) reiterar, no cenário federal, a importância da discussão sobre parâmetros curriculares nacionais mínimos (MALUF, 1996, p. 22).

Esses pontos destacados nos permitem inferir um posicionamento favorável, evidenciado em expressões como “informações sistematizadas mais confiáveis” que indicam um reconhecimento dos resultados apresentados no SAEB como verdadeiros, retratando a realidade da Educação Básica no Brasil. Ao realçar a relação entre “a importância da discussão sobre parâmetros curriculares nacionais mínimos” e o referido sistema avaliativo insere-se na lógica da avaliação criterial estandardizada com publicação de resultados apresentada por Afonso (2000, p. 35-36) como uma modalidade avaliativa que se coaduna aos interesses do Estado neoliberal, como discorreremos no Capítulo II deste documento.

Constatamos que a tendência dos textos analisados, com exceção do escrito por Lucíola Santos (2002), é de apresentar pontos de reflexão e mesmo questionamentos ao SAEB acerca de sua implementação, seu desenho, seus diferentes ciclos, no entanto, ao

final concluem pela sua relevância para a melhoria da qualidade da educação, como no trecho abaixo:

É nosso ponto de vista que a avaliação da educação brasileira é mais do que um projeto particular de um grupo político ou de um governo. Ela atende demandas muito variadas de gestores educacionais e, em sentido mais amplo, de diversos setores da sociedade. Por isso, veio para ficar. Se este artigo estimular a comunidade acadêmica da área de educação a considerar o SAEB como uma instância capaz de ajudar os pesquisadores a entender a educação brasileira, nós teremos conseguido nosso objetivo (BONAMINO E FRANCO, 1999, p.127).

Ao atribuírem importância ao SAEB para uma melhor compreensão da educação denotam concordar com sua implementação e fortalecimento, deixando antever espaços para rearranjos que se fizerem necessários, sem, contudo considerar a possibilidade de que seja substituído por outra política de avaliação de natureza mais democrática e qualitativa, como vemos ser buscado para o ensino superior através do SINAES.

Embora os artigos que analisamos não sejam significativos em termos quantitativos, podemos dizer que retratam diferentes leituras do SAEB nas quais podemos constatar que alguns valorizam o referido sistema e procuram contribuir para seu aperfeiçoamento; outros apresentam críticas que questionam sua eficácia em retratar a qualidade da educação. As proposições são mais reduzidas demonstrando que ainda prevalece a crítica sem a perspectiva de apresentação de alternativas à política de avaliação da Educação Básica.

Considerações Finais

Vivemos em um período no qual a humanidade busca caminhos para a transformação de estruturas de pensamento mecanicistas, fragmentadas e lineares em direção ao pensamento capaz de confrontar-se com a dinamicidade e complexidade do real.³⁹ A ciência tem procurado compreender o mundo a partir de novos paradigmas na tentativa de superar o pensamento reducionista e simplificador que tende a considerar a realidade como dada, desconsiderando as contradições, contrastes e ambigüidades que tecem a teia da vida em sociedade.

Nessa tessitura, a educação é componente essencial, pois é parte inerente à participação efetiva dos que passam pela educação escolarizada, na sociedade. Entendemos como oportuna e necessária a efetivação de estudos, pesquisas e reflexões acerca das problemáticas que perpassam a realidade educacional brasileira de modo que como educadores possamos contribuir para que a educação constitua-se de maneira proeminente um fator de desenvolvimento da cidadania.

A pesquisa que efetivamos foi norteada por essa perspectiva de melhor compreender no contexto das questões educacionais uma política de avaliação como o SAEB que se faz presente em todo o território nacional. Embora reconheçamos as prováveis limitações de nosso estudo, algumas idéias e reflexões nos parecem relevantes para um entendimento mais criterioso dos pressupostos teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos do referido sistema avaliativo e a maneira como o mesmo é considerado por estudiosos e mesmo pela mídia.

Ainda que já tenhamos desenvolvido uma leitura crítica do SAEB da década de noventa, efetivada no mestrado, foi preocupante para nós constatar que embora um partido de esquerda tenha assumido o poder, carregando consigo a possibilidade de revisão dessa política, o que na verdade se concretizou, foi a exacerbação da lógica do teste como instrumento que diz com “clareza científica” como de fato está a qualidade da Educação

39

Básica no Brasil procurando ocultar a lógica enfaticamente quantitativista e simplificadora relacionando-a a informações complementares obtidas através de questionários, como demonstramos no Capítulo III.

Enquanto a humanidade procura novos caminhos, a emergência e consolidação de um “Estado Avaliador” como apresentamos no Capítulo I e demonstramos nas análises efetivadas, representa um enorme atraso em relação ao incremento das teorias de avaliação e fortalece uma perspectiva positivista de realidade que tem sido objeto de sérios questionamentos em relação à sua efetiva contribuição para a melhoria da qualidade da educação. Além de promover o atraso no debate teórico, a potencialização de políticas de avaliação nos moldes do SAEB compromete também o desenvolvimento de uma perspectiva multireferencial para a avaliação, elemento fundamental para um entendimento mais significativo do processo avaliativo.

Esta pesquisa permitiu-nos ampliar nossa compreensão das implicações de uma política de avaliação na elaboração e prática curricular, especialmente sua articulação com a proposição de um currículo nacional. Embora no caso Brasileiro a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tenha ocorrido bem depois da implementação do SAEB, a preocupação em considerar um conteúdo de natureza nacional se fez presente seja na leitura das propostas curriculares dos estados ou mesmo através da elaboração de Matrizes Curriculares de Referência, documento fundamental para a composição dos itens de prova mediante os quais os alunos são avaliados.

Ao refletirmos acerca das implicações do sistema de avaliação proposto para a Educação Básica para o desenvolvimento do currículo pudemos considerar que a disseminação de uma compreensão avaliativa deste porte fortalece posturas avaliativas seletivas e punitivas que ainda são bem marcantes na prática educacional afetando as várias dimensões da ação pedagógica. Evidenciamos um processo de naturalização das desigualdades e predomínio de uma concepção hegemônica de conhecimentos manifesta na percepção de que conhecimentos e habilidades a serem trabalhados junto aos alunos já estão dados como se houvesse um acordo tácito sobre seus significados e relevância. Essa percepção fundamenta políticas de avaliação nacionais e internacionais, que nesta lógica produzem dados comparativos desconsiderando as profundas e injustas desigualdades entre regiões, estados e países.

O problema que nos moveu para a investigação foi a perspectiva de analisar criticamente diferentes fontes no sentido de obter elementos para a construção de propostas alternativas ao SAEB. Pudemos constatar com certo desalento, que são poucos os que

questionam de forma radical, no sentido de ir à raiz da questão, a lógica que perpassa a implementação de uma política de avaliação centrada em resultados de rendimento pontuais aos quais procura relacionar dados da realidade de alunos e profissionais da educação indicando que determinados fatores contribuem mais ou menos para o rendimento apresentado pelos alunos.

Isso nos remete a um dos objetivos do SAEB de disseminar uma cultura avaliativa em todos os estados e municípios que tem obtido êxito uma vez que estados e municípios estão incorporando essa concepção de avaliação, como demonstramos na análise das notícias divulgadas pela mídia apresentada no capítulo VI.

Ao analisarmos os artigos de estudiosos da área da avaliação educacional pudemos constatar que alguns tendem a referendar o SAEB, propondo apenas melhorias em seu desenho e forma de implementação, outros desenvolvem uma reflexão mais consistente pondo em xeque uma avaliação baseada em testagens pontuais e descontextualizada, que se prestam mais ao controle do processo educativo do que para dar subsídios que contribuam com a necessária reflexão das práticas educacionais efetivadas nas diferentes regiões de nosso país.

Evidenciamos que a crítica tende a se fortalecer entre os estudiosos. Embora consideremos reduzido o número de artigos que tratam do SAEB pudemos constatar que há um certo equilíbrio entre os que referendam e os que criticam o referido sistema, sendo a crítica mais marcada nos anos mais recentes, o que a nosso ver sinaliza a possibilidade de ampliação do debate em torno de avaliações nos moldes do SAEB. Tal ampliação se faz necessária em um período de acirramento dessa modalidade de avaliação na Educação Básica.

Em nossa concepção o sucesso do referido sistema está na manutenção de uma hegemonia neoliberal de entender os problemas sociais, simplificando-os em resultados estatísticos que tendencialmente são aceitos com maior facilidade, pois não requerem maiores reflexões. É mais simples dizer que o problema é a administração da escola, a ausência de biblioteca, a situação sócio-econômica dos alunos, pois seria complicado explicar a redução constante das verbas destinadas à educação, como também a ausência de uma proposta de governo consistente para a educação pública na qual se poderia pensar na real contribuição que a avaliação pode dar ao trabalho educativo institucionalizado.

A partir das análises efetivadas percebemos que o desafio é maior do que imaginávamos, pois a lógica do exame como *lócus* necessário para determinar a qualidade da educação se fortalece a cada dia, ainda que haja um movimento teórico caminhando no

sentido de considerar a complexidade do processo avaliativo. Entendemos como fundamental o fortalecimento da reflexão acerca das políticas de avaliação que povoam o imaginário de alunos e profissionais da educação sob pena de enveredarmos por caminhos de acomodação, controle e domesticação.

Queremos deixar claro alguns aspectos que consideramos fundamentais e que foram consolidados a partir de nossas análises dos documentos trabalhados em nossa pesquisa. O primeiro e fundamental é a certeza que políticas de avaliações como o SAEB embora possam promover o debate acerca da avaliação educacional, comprometem uma percepção mais plural do trabalho pedagógico ao enfocarem a resposta única, o jeito certo de responder, a concepção do conhecimento como verdade a ser assimilada. Não incentiva a pluralidade, ao contrário, ao estabelecer níveis de proficiência fecha o leque de possibilidades que os diferentes conhecimentos científicos, culturais, emocionais apresentam no processo de formação dos indivíduos sociais.

Outro aspecto refere-se à necessidade de que o debate acerca do SAEB transcenda a agenda política do governo e chegue até o interior das instituições de ensino o que não é tarefa fácil nem de um só sujeito. Aqui se convoca a academia, os pesquisadores e estudiosos que contestam a disseminação dessa concepção anacrônica e ao mesmo tempo bem atual de tratar a avaliação. Que amplie o debate caloroso que acompanhamos em relação ao Ensino Superior e estabeleça articulações com os demais níveis de ensino de maneira a construir uma perspectiva fortalecida e consciente. Que se confronte com o domínio da avaliação enquanto fator de classificação, desqualificação e de segregação de grupos sociais desfavorecidos.

E por fim entendemos que quando as necessidades educacionais não são consideradas pelo Estado e nem são debatidas pelos sujeitos que constituem o universo das instituições de ensino, as transformações são limitadas e vão depender de lideranças democráticas de profissionais da educação que se posicionem como agentes de mudança multiculturais estabelecendo a ponte entre os diferentes saberes constituindo parcerias com outros atores educativos que sejam co-responsáveis por projetos de natureza emancipatória, traduzidos em posturas éticas e proposições inovadoras. Esperamos ter contribuído ainda que de forma limitada para fortalecer o necessário debate sobre a perspectiva avaliativa adotada pelo Estado brasileiro para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos A. Sistema Nacional de Educação Básica: nó da Avaliação? Campinas-SP: Educação & Sociedade, v. 23, n. 80, p. 255-276, set./2002.

AFONSO, Almerindo Janela. “Escola pública, comunidade e avaliação: resgatando a avaliação formativa como instrumento de emancipação”. In M.T. Esteban (org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. *Avaliação Educacional: regulação e emancipação*. São Paulo-SP: Cortez, 2000.

APLLE, Michel W. *Política Cultural e Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *SAEB/2003: Relatório Técnico*. Brasília. INEP, 2004.
- BONNIOL, J. e VIAL, M. *Modelos de Avaliação: Textos Fundamentais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: tendências e perspectivas*. Brasília: INEP, 1998.
- _____ *Educação para o Século XXI: o desafio da qualidade e equidade*. Brasília: INEP, 1999.
- CAPPELLETTI, Isabel F. *Avaliação de Currículos: limites e possibilidades*. In: CAPPELLETTI (Org.) *Avaliação de Políticas e Práticas Educacionais*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 2002.
- _____ *Avaliação Educacional Fundamentos e Práticas*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda., 1999.
- CHAIA, Vera Lucia M. *Jornalismo e Política escândalos e relações de poder na Câmara Municipal em São Paulo*. São Paulo Hacker, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo Cortez, 1993.
- CHIZOTTE, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo-SP: Cortez, 2001.
- CONNELL, R. W. *Justiça, Conhecimento e Currículo na Educação contemporânea*. In SILVA, Luiz (Org.). *Reestruturação Curricular teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis – RJ Vozes, 1995.
- DALBEN, Ângela I. L. F. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. In: VILLAS BOAS (Org.). *Avaliação: Políticas e Práticas*. Campinas: SP: Papyrus, 2002.
- DIZARD, Wilson Jr. *A Nova Mídia*. Rio de Janeiro Ed. Jorge Zahar, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior*. São Paulo: SP: Cortez, 2003.
- _____ *Campos e Caminhos da Avaliação: a avaliação da Educação Superior no Brasil*. In: FREITAS L. (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular, 2002.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In SILVA (Org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. A Cartilha Caminho Suave não morreu: MEC lança sua edição revista e adaptada aos moldes neoliberais. In ESTEBAN (Org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOMES NETO, João Batista, ROSEMBERG, Lia. Indicadores de Qualidade de ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. Em aberto, Brasília, ano 15, 66, p. 13-28, abril/junho 1995.

GRANATO, Teresinha Accioly C. Avaliação dos Sistemas Educacionais: Desafios e soluções. Aspectos Filosóficos. In ENSAIO Avaliação e políticas públicas. Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO- v.3, n. 8, jul./set., 1995.

IG EDUCACAO Online, 2003

KLEIN, Rubem, FONTANIVE, Nilma Santos. Uma visão sobre o sistema de avaliação da educação básica no Brasil – SAEB, Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 8, n. 29, p. 409-42, out/dez 2000.

LAPOINTE, Archie E., *Por que uma avaliação nacional?* In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional - Anais. Rio de Janeiro, 1995.

LAVAL, Chistian . A Escola não é uma Empresa o neoliberalismo em ataque ao ensino publico. Londrina Editora Planta 2004.

LIMA, Licínio. A Escola como Organização Educativa. São Paulo Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: O que pratica a escola? .In

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1998.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema de avaliação básica no Brasil: análise e proposições. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 14, p. 5-32, jul/dez 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio. Neoliberalismo, currículo nacional e avaliação. In AZEVEDO (Org.) Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

_____ Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Questão. In Educação e Realidade, Rio de Janeiro. jan./ jun., 1996.

- MENEGHEL, Stela e LAMAR, Adolfo. Avaliação como Construção Social – reflexões sobre as Políticas de Avaliação da Educação no Brasil. In DIAS SOBRINHO e RISTOFF (Org.) Avaliação Democrática para uma Universidade Cidadã Florianópolis, 2002.
- NEGRAO, João Jose. Para Conhecer o Neoliberalismo. São Paulo Publisher Brasil, 1998.
- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. O futuro do SAEB e a consolidação de políticas públicas. Em aberto, Brasília, Ano 15, n. 66, p. 3-11, abril/junho 1995.
- PACHECO, Jose Augusto. Currículo teoria e práxis. Porto Editora, 1996
- PARO, Vitor H. Administração Escolar Introdução crítica. São Paulo Cortez 1993.
- PAUL, Jean-Jaques, Da Avaliação à Formulação de Políticas em Educação. In Seminário Internacional de Avaliação da Educação. Rio de Janeiro, 1995.
- PESTANA, Maria Inês. O Sistema de Avaliação Brasileiro. Brasília: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 79. n. 191 (jan./abr.), 1998.
- PILATI, Orlando (org.). Sistema de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados. Brasília: INEP, 1995.
- RIBEIRO, V. et. al. Indicadores de Qualidade para mobilização da Escola. Campinas-SP: Cadernos de Pesquisa v. 35, n.124, p.227-251, jan./abr. 2005.
- SACRISTÁN, J. Gimeno, O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre - RS: ARTMED, 1998.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Políticas Públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). In Revista Educação & sociedade, Campinas-SP, v. 23, n. 80, p.349-370 set/ 2002.
- SAUL, Ana Maria. Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAVIANI, Demerval. Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. Campinas - SP: Cortez, 1999.
- SILVA, Augusto Santos e PINTO, José M.(org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” “direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In T. T. Silva. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. In Cadernos de Pesquisa, n. 119. p. 175-190, julho/2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.. São Paulo: Atlas S.A 1987.

VEIGA, Ilma Passos A. (org). *Projeto Político – Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Campinas – SP: Papirus, 1995.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)