

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: SAEB/PROVA BRASIL E A ESTANDARDIZAÇÃO DO ENSINO

Ivana Pinto Ramos ¹
Ronan Eustáquio Borges ²

RESUMO

O presente artigo refere-se a um estudo sobre avaliação da educação básica no Brasil, como forma de standardização do ensino, destacando a Prova Brasil. Optamos por fazer uma breve contextualização histórica para situarmos as avaliações em larga escala na educação básica. Como embasamento teórico, nos valeremos principalmente dos estudos de Gatti (2013, 2014), Freitas (2005, 2013), Pestana (2004), Assis e Amaral (2013), Gomide (2010) e Freire (1987, 1996). Percebe-se o cenário crítico que foi sendo edificado nos processos avaliativos e conseqüentemente na educação brasileira. A avaliação em larga escala, standardizada, que homogeneiza, concretiza a avaliação como produto, como resultado, que em nada contribui e pouco informa, não pode qualificar ou desqualificar uma instituição escolar, um aluno, ou um professor. Vários fatores precisam ser considerados para se chegar a um resultado verdadeiro. Esse modelo de avaliação, com suas matrizes, comparações, indicadores e metas, mostram resultados fragmentados, distorcidos, regidos por um Estado controlador e avaliador, com ideais produtivistas, subordinado as orientações dos organismos internacionais. É preciso pensar em um sistema coletivo e democrático de avaliação e reflexão, que leve em consideração a crítica da comunidade escolar, considerando os diversos contextos educacionais.

Palavras-chave: Avaliação, Prova Brasil, Standardização, Controle.

INTRODUÇÃO

Avaliar faz parte da rotina de trabalho do professor, pois, desta forma, ele pode perceber o nível de apropriação dos conhecimentos ensinados aos alunos, identificar as dificuldades, e se auto avaliar, revendo suas metodologias de trabalho e reorientando suas aulas. A avaliação compreendida como um meio que auxilia no processo ensino/aprendizagem, processos de gestão, para reparar problemas, reorganizar ações e desta forma garantir a efetiva construção do conhecimento. No entanto, nos últimos tempos, as políticas educacionais, com o discurso de qualidade e equidade, deram novos rumos a avaliação. Muitas ações previstas no Plano de

¹ Doutoranda em Educação PPGE-FE - Universidade Federal Goiás- UFG, ivanapramos@gmail.com;

² Professor Associado – IESA - Universidade Federal Goiás - UFG, ronanborges@ufg.br;

Desenvolvimento da Educação podem ser entendidas como introdutoras da “cultura de metas e resultados” “recomendada” pelos organismos internacionais.

Com esses novos rumos, a avaliação passou a ser nivelada por uma única escala, baseada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), a partir deste modelo, estados e municípios se adequaram, sem questionar ou ajustar ao seu contexto sociocultural. Gatti (2013) afirma que neste processo, aspectos importantes deveriam ser considerados como: a contribuição pedagógica dessa escala para as escolas; informações educacionais importantes são deixadas de lado, como a análise dos erros, sob uma perspectiva curricular que informam sobre caminhos cognitivos e auxiliam nos planejamentos pedagógicos; questões específicas de aprendizagem e relações didáticas, são ignoradas, importando apenas os resultados. Faltam informações e transparência sobre quais itens foram considerados, ou não, nos resultados dessa escala (TRI), o que se encontra, são resultados divulgados e comparados online.

Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados, dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos. Seria importante trabalhar com certa variação nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível, subnível ou área de ensino que compõe a educação básica, de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo-socioafetivo das crianças, adolescentes e jovens-eres em desenvolvimento. (GATTI, 2013, p.60-61)

Optamos por fazer uma breve contextualização histórica para situarmos as avaliações em larga escala na educação básica, e refletirmos mais especificamente sobre o SAEB/Prova Brasil. Para isso, nos valeremos teoricamente, principalmente, dos estudos de Gatti (2013, 2014), Freitas (2005, 2013), Pestana (2004), Assis e Amaral(2013) ,Gomide (2010) e Freire(1987, 1996).

Avaliação: um percurso histórico

Gatti (2013), toma como ponto de partida a década de 1960, período que surgiu mais vigorosamente a preocupação com processos avaliativos escolares, com a técnica e operacionalização dos objetivos de ensino, buscando classificações de etapas de cognição, as proposições de avaliação formativa e somativa de aprendizagens. Nesta década, profissionais

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

receberam formação sobre a área da avaliação de rendimento escolar no Brasil e alguns no exterior. A autora cita como exemplo a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, que fundou o Centro de Estudos, Testes e Pesquisas Psicológicas (CETPP), em 1966. Foram elaboradas provas objetivas para os últimos anos do ensino médio, nelas, além dos conteúdos escolares, foram incluídos questionários com características socioeconômicas e aspirações dos alunos. Essa é considerada a primeira avaliação relativamente ampla que verificava a aquisição de conhecimentos e outras variáveis como sexo e nível socioeconômico. (GATTI, 2013)

Em 1970, destaca-se o desenvolvimento do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana (ECIEL), um estudo de grande porte desenvolvido no Brasil e outros países da América Latina, avaliando níveis de escolaridade e rendimento escolar, com alunos de diferentes características socioeconômicas e pessoais. Freitas (2013) aponta alguns fatores internos que contribuíram para o crescente interesse pela avaliação no Brasil:

[...] quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos de 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores em educação. (FREITAS, 2013, p.71)

Neste mesmo período, foi desenvolvido um projeto para verificar a situação do desempenho dos alunos nas primeiras séries do ensino fundamental, através de avaliações realizadas com crianças de todas as regiões do país, abrangendo: leitura, escrita e matemática. Esse projeto originou-se das experiências dos estudos realizados no Rio de Janeiro, mencionado anteriormente, em convênio com o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Ministério da Educação. (PINHEIRO apud GATTI, 2013)

No início da década de 1980, Gatti (2013) destaca a criação o Projeto Edu-Rural, um projeto desenvolvido em todos os estados do nordeste brasileiro, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, envolvendo estudos do rendimento escolar e variados fatores, como: o gerenciamento geral e local do projeto; os professores, o sistema de monitoria, os alunos, as famílias e as organizações municipais de ensino (OME). Foram avaliadas crianças de 2ª e 4 séries do ensino fundamental, no período de 1982/84 e 86, na tentativa de construir

um conjunto de provas adequado a realidade local, buscando maior validade para os dados de rendimento escolar.

Nesta mesma década (1980), os processos de avaliação da educação básica, ganham impulso, aumentando-se o interesse pela avaliação como meio de ação do Estado brasileiro na educação. Organismos externos divulgam experiências de avaliação em vários países, a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas recomendações referentes a melhoria da qualidade do ensino, visando maior “eficácia escolar”. (FREITAS, 2013). No final da década de 1980, o Ministério da Educação desenvolveu um projeto piloto de avaliação do rendimento escolar em séries do ensino fundamental, com escolas públicas de 10 capitais brasileiras. Foram aplicadas provas na área de língua Portuguesa (com redação), ciências e matemática. Utilizou-se a teoria clássica em avaliação, pois, não havia um currículo nacional. Como a primeira etapa foi bem-sucedida, o projeto expandiu-se para mais 20 capitais, e depois, mais 39 cidades em diferentes estados, expandindo-se também para o 3º ano do ensino médio. (GATTI, 2013)

Esse impulso nas avaliações do final da década de 80 e início de 1990, trouxeram baixos resultados, com ampla repercussão na mídia, Ministério e Secretarias de Educação. Os resultados obtidos e os dados das escolas, possibilitaram reflexões e inferências políticas que motivaram o Ministério da Educação (MEC) a criar o SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Brasileira (WAISELFISZ, PESTANA apud GATTI, 2013). Ampliam-se as avaliações em larga escala. Destacando-se neste início da década de noventa a participação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional (PISA), exame comparativo entre 27 países. Foram avaliadas crianças de 13 anos, no caso do Brasil, considerou-se apenas as capitais Fortaleza e São Paulo.

O SAEB estruturava-se através de provas aplicadas aos alunos, questionários (professores, diretores e alunos) e estava centrado em dois pilares: o primeiro visava o acesso ao ensino básico para atender a demanda (acesso e escolarização) e a eficiência (produtividade); o segundo, relacionava-se a qualidade considerando-se quatro dimensões: o produto (habilidade e competência); o contexto (aluno, diretor, escola); o processo (estratégias e projeto pedagógico); e os insumos (infraestrutura, equipamentos, recursos). Em 1995, essa metodologia foi alterada com a implementação da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual já referimos no início deste texto, baseada em escalas que, para o Ministério da Educação; o INEP/MEC e pesquisadores da Fundação Cesgranrio, ofereceriam melhores condições de comparabilidade dos resultados.

A década de 1990 marca novos rumos tomados pelo Brasil no âmbito, social, político e econômico, que refletiram diretamente nas políticas educacionais e nos processos de avaliação. Sob a perspectiva econômica e social, voltada para os interesses dos organismos internacionais, que atendem aos ideais capitalistas. Esse período foi marcado por crises econômicas e sociais: competição no mercado mundial; pela reestruturação produtiva, orientadas pelas políticas neoliberais de livre comércio; privatizações e desregulamentação trabalhista, reduzindo investimentos na área social. Ao Estado coube apenas amenizar os impactos sociais, por meio de políticas assistencialistas focalizadas, incentivando a terceirização, a informalidade. (SHIROMA, 2004, GOMIDE, 2010)

Gomide (2010) faz uma reflexão sobre a situação econômica e social do Brasil neste período, destacando as políticas que marcaram e mudaram os rumos da educação. Em 1990, foi realizada a conferência de Jomtien na Tailândia, um marco histórico para as políticas educacionais na América Latina, reforçando a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, publicada pela UNICEF em 1991, priorizando a educação básica para crianças, jovens e adultos. Em 1993 essa política foi reafirmada, pela UNESCO, através da Conferência de Nova Delhi, os nove países em desenvolvimento signatários desta declaração, dentre eles o Brasil, reiteraram o compromisso de atingir as metas, definidas em 1990, com o objetivo de “obtenção da meta global”.

A mesma autora aponta que o processo de elaboração e condução da Lei de Diretrizes e Base da Educação de 1996, reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. No ano de 2000, ocorreu a Conferência de Dakar, que avaliou os resultados das conferências anteriores e redefiniu prazos e metas, reconhecendo que muitas lacunas persistiam. Esse documento destaca a qualificação dos professores como fundamental para a melhoria da qualidade da educação, conforme os moldes previstos nas reformas educacionais adotadas.

Impulsiona-se, neste período o projeto neoliberal na educação, através da exploração do trabalho, estimulando a competitividade, a eficiência, a competência, a excelência, a equidade e autonomia, através de um modelo de flexibilização. Nas orientações da UNESCO para a formação de professores, foram definidas mudanças nos currículos dos cursos de formação; adoção de modernas tecnologias e flexibilização da metodologia; incentivo à privatização da

formação; a diminuição do tempo e da qualidade epistemológica dos conteúdos (GOMIDE, 2010).

Observa-se neste contexto e percurso, que as avaliações, sob uma perspectiva integradora, como meio de reparar problemas relacionados ao ensino aprendizagem, como concepção diagnóstica, adaptada para as diferenças regionais, perdem lugar para os *rankings*, priorizando resultados, através de processos avaliativos em larga escala. A partir de 1993, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi o instrumento do Governo Federal para avaliar os sistemas da educação básica brasileira, através de avaliações bienais, coletando dados sobre o desempenho cognitivo de estudantes do 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º do ensino médio, É importante ressaltar que a partir da edição de 2001, o SAEB passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. (PESTANA, 2013)

Sob a justificativa de que o SAEB não permitia uma ampla avaliação dos desempenhos escolares, foi instituída através da Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007, a “Provinha Brasil”, uma avaliação censitária usada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP³ para monitoramento nacional dos resultados do desempenho da educação básica e ensino médio. Aplicadas, inicialmente, em escolas públicas urbanas de ensino fundamental, a Provinha Brasil, permite dados por escola, turma, redes escolares, municípios, estados e país.

Art. 1º Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria.

Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (BRASIL, 2007a)

Neste conjunto de normativas visando o cumprimento de metas, foi criado o IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que une indicador de fluxo e desempenho, articulando dados do Censo Escolar, Prova Brasil e SAEB, estabelecendo metas para cada ano

³ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do Tem como eixo central de atividade as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais do Brasil.

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>

de aplicação das provas. Conforme Art.3º do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Esse indicador, segundo Freitas (2013), instituído no contexto no plano de metas “Compromisso Todos pela Educação”, explicitou nova ênfase dada pelo Governo Federal à qualidade do ensino, “projetada em termos de metas bianuais e de patamar (mínimo) a ser alcançado até o ano de 2021 – a média nacional 6,0. Esta média corresponde ao nível dos resultados do ensino registrado por países avançados.” (FREITAS, 2013, p.75)

Art.3º - A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007b)

Com a consolidação da Prova Brasil, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio (criado em 1998), que tinha inicialmente a proposta interdisciplinar, com modelo de habilidades competências e metacognição, também foi adaptado ao modelo da Prova Brasil, com a Teoria de Resposta ao Item, modelo criticado pela estatística e educação, por sua escala controversa e inconsistente e também pela falta de clareza nas informações sobre quais itens foram considerados ou não, nos resultados divulgados. (FREITAS, 2013). O ENEM, foi modificando-se ao longo dos anos 2000, através do atendimento especializado para as pessoas com necessidades especiais; em 2001, a informatização com inscrições realizadas pela internet; em 2002, a crescente demanda das Secretarias de Educação, aumentaram o número de locais de realização das provas (600 municípios brasileiros), em 2003, o foi incluído o mapeamento do perfil dos participantes por meio de questionário socioeconômico e uma questão referente ao ano de conclusão do ensino médio; em 2004, a inclusão do Programa Universidade para Todos (ProUni) começou a usar a nota do Enem para a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais; em 2008, uma década de sua criação, O Inep e o MEC anunciaram que o Enem se tornaria o processo nacional de seleção para ingresso na Educação Superior e certificação do Ensino Médio; em 2009/10, Com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Enem muda de formato e se torna pré-requisito para o FIES (Financiamento Estudantil); de 2013 a 2018 O enem torna-se “porta de acesso” para todas as IES públicas. ⁴

⁴ Histórico disponível no site do INEP – Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/historico>

Mais recentemente, uma nova reestruturação do SAEB implementou também avaliação nacional da alfabetização - ANA, instituída pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que define o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, documento pelo qual, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmam e ampliam o compromisso de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2012). A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos, têm por objetivo: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Com a instituição da avaliação na alfabetização, amplia-se a atuação do SAEB para toda a educação básica.

Diante dessa breve contextualização e percurso pelo sistema de avaliação da educação básica no Brasil, nos propomos a analisar mais especificamente a Prova Brasil, sua estrutura e implicações.

SAEB/Prova Brasil – regulação e controle

Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB tem como principais objetivos avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira. É caracterizada por se uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual. A ANRESC, tem a função de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos buscando a melhoria dos padrões de qualidade educação e adequados controles sociais de seus resultados; oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. (BRASIL, 2005) Toda essa “organização”, visando o cumprimento de metas, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos, em consonância com as políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional e as orientações dos organismos internacionais, como tratamos anteriormente.

A Prova Brasil é aplicada na quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental. Os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Nos questionários socioeconômicos, os estudantes fornecem informações sobre fatores do seu contexto que podem ser associados ao desempenho escolar. Professores e diretores, também preenchem questionários específicos das turmas e escolas avaliadas, com o objetivo de coletar dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A proposta inicial visava utilizar os dados desta avaliação para construir medidas relacionada a aprendizagem dos estudantes, correlacionados ao contexto dos alunos, no entanto, os questionários que abordam fatores intra e extraescolares são modificados a cada ciclo, sem o adequado rigor técnico. (PESTANA, 2013)

Os dados resultantes dos questionários de fatores associados revelam, em muitos casos, a fragilidade dos construtos que orientam seu desenvolvimento, o que tem limitado sua utilização em estudos e análises e vem dificultando ou impedindo sua divulgação com regularidade. Com isso o sistema de avaliação perde potencialidades e pouco acrescenta à compreensão da escola, da educação e do mundo. (PESTANA, 2013, p. 125)

Corroboramos com Pestana, pois, realmente esses dados poderiam servir como base para novas políticas educacionais, visando a melhoria da educação, objetivando a resolução de problemas que envolvem a diferentes realidades e contextos, relacionados: as dificuldades de aprendizagem; infraestrutura das escolas, modelos de gestão, práticas docentes; nível socioeconômico e cultural, e outros aspectos. Mas, não é essa a realidade que deparamos enquanto participantes do processo, no contexto da escola pública. O que se vivencia são escolas sucateadas, superlotadas, em que faltam materiais e recursos didáticos para alunos e professores; merenda escolar de qualidade; e tantos outros aspectos básicos para o bom funcionamento do sistema, com o objetivo de desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, construção do conhecimento científico, cultural e humano, função da escola.

Como cobrar e culpar diretores e gestores escolares, se o pouco recurso enviado, mal dá para manter despesas básicas e não deixar faltar a merenda escolar? Estes precisam buscar, muitas vezes, ajuda da comunidade escolar, fazendo “rifas” e eventos (festa junina, por exemplo) para arrecadar algum recurso para a compra de materiais, recursos didáticos, e pequenas reformas na infraestrutura. E normalmente, nestes momentos, a comunidade escolar (familiares, educadores e funcionários) é muito solícita, colabora, pensa no coletivo, para ajudar a escola.

“A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.”(BRASIL, 2018) Esse é o discurso embutido no site oficial de divulgação e nas políticas educacionais. No entanto, esses dados não fomentam melhorias na educação, pelo contrário, elas servem como sistema de regulação e ranqueamento: “a avaliação serviu como instrumento fundamental nas reformas que levaram à descentralização e à expansão privada do sistema educacional, exercendo as funções de regulação, prestação de contas e responsabilização (accountability) e não a de subsidiar a tomada de decisões na solução dos problemas.” (SOBRINHO apud ASSIS; AMARAL, 2013)

Desta forma, a educação passa a ser vista como um “sistema empresarial”, mercantilizada, que gera mão de obra barata para o sistema capitalista. Com a desculpa da ineficiência da má qualidade na educação, foi imposto um conjunto de reformas com o projeto neoliberal que visa a eficiência, a qualidade e a produtividade, nivelando a escola a uma empresa, reguladas pelas políticas dos órgãos internacionais, com o discurso de eficácia e qualidade na educação. Esse processo de mercantilização da educação e “empresariamento” das instituições públicas gera competição entre os pares e entre instituições de ensino, remodelando o sistema e as suas funções. (SHIROMA, 2004).

A escola “precisava” ajustar-se às necessidades do mercado e as demandas do sistema produtivo. Estimulou-se uma política de avaliação para que os recursos pudessem ser aplicados apenas nas melhores instituições. Como exemplo, citamos as escolas estaduais do Estado de Goiás, que desde 2011 passaram a divulgar as notas do IDEB, em placas na fachada das escolas estaduais (figuras 1 e 2). Isso gerou muitos problemas e muito constrangimento para as escolas que não conseguiram atingir a “meta”; que obtiveram notas baixas, pois, a comunidade, principalmente os pais dos alunos, responsabilizavam professores e gestores pelo “fracasso escolar”.



Figuras 1 e 2 –Placas nas fachadas de escolas estaduais em Goiás, divulgando a nota do IDEB. Fonte: http://tyba.com.br/br/resultado/?busca=Escola%20Estadual&pag=2#registro-cd309_041.JPG

As reformas reguladas pelos órgãos internacionais (BM, BID, BIRD, UNESCO etc.), com o discurso de escolas eficazes que dão liberdade de escolha aos pais; a “transparência nos resultados” que gera a competição entre instituições; as avaliações pautadas em indicadores de qualidade (que exclui), equidade, desempenho, produtividade e rendimento, “medidos” pelo SAEB / Prova Brasil que compõe o Índice de Educação Básica - IDEB, padronizam e comparam alunos e escolas. Desta forma “silenciam” as diferenças e conduzem a um processo de homogeneização da educação. Também uma condição de subordinação aos organismos internacionais, como afirma Freitas (2005).

O governo da educação se encontra, portanto, mergulhado em um contexto marcado pela ruptura e ultrapassagem de fronteiras nacionais e, ao mesmo tempo, pela reconfiguração do papel regulador interno do Estado. As forças internacionais influenciam externamente as políticas educacionais nacionais, sendo os quadros interpretativos nacionais moldados tanto supranacional como nacionalmente. Assim, os impactos da atuação dos organismos internacionais e dos modelos que eles constroem sobre “a distribuição ou acessibilidade do poder” nos níveis mundial e nacional não podem ser desconsiderados.

Os resultados são amplamente divulgados, mas apenas o rendimento dos alunos está sendo considerado, pois, os resultados dos questionários aplicados aos alunos, professores e diretores, poderiam ser disponibilizados. Desta forma o sistema ficaria mais transparente, poderia se chegar aos fatores que levaram as escolas a alcançarem ou não as metas estabelecidas, porque existem muitos fatores que influenciam nestes resultados: fatores

socioeconômicos, culturais, regionais, as condições de trabalho do professor, sua formação, suas subjetividades, os materiais disponíveis etc. Como afirmam Shiroma e Evangelista (2011), avaliam-se os alunos, professores, e as instituições, mas, “O Estado e suas políticas para a educação não são considerados nos diagnósticos”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.140). É muito fácil culpar a escola e principalmente o professor, com a suposta ineficiência e má qualidade, por isso o professor tem que ter consciência de seu papel, de sua função enquanto ser histórico, político e formador. É preciso rejeitar essa culpabilização, como afirma Gomide (2010):

Se os professores têm sido historicamente responsabilizados pelo fracasso e baixo desempenho dos alunos, da escola e da educação, cumpre-nos o dever de alertá-los para que rejeitem esta culpabilização e, numa ação contra hegemônica, avancem no domínio do conhecimento específico de sua área e do conhecimento pedagógico que lhes garanta uma formação profissional com qualidade epistemológica, articulada entre a dimensão teórica, prática e investigativa. É importante, também, avançar na compreensão das múltiplas relações que perpassam o trabalho docente, consciente de que sua ação política contribui para a manutenção ou a transformação social. (GOMIDE, 2010, p.123)

A educação tecnicista, medida pelo INEP, com suas várias formas de avaliação, precisam ser analisadas criticamente, o ensino efetivado somente pela prática, acaba caindo na reprodução, na mera transmissão dos conteúdos, na valorização da memorização, sem formação do pensamento crítico. (SOUZA; MAGALHÃES, 2016). Freire (1987) denomina essa educação depositária de educação bancária, cujos sujeitos vivem em situação de alienação; o educador como depositante e o educando como receptor, o depositário: “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 1987, p.33), no caso das avaliações em série, priorizando língua portuguesa e matemática, como se só elas compusessem os currículos escolares. Freire em suas colocações e teoria, que se mostram tão atuais, pondera sobre as “armadilhas” ideológicas que perpassam o discurso embutido nos documentos e legislação, alertando professores(as) para que não caiam nelas. “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade, ao mesmo tempo em que nos torna “míopes” (FREIRE, 1996, p.125). A ideologia neoliberal dificulta a percepção, a visão mais clara da verdade, distorcendo a realidade, fazendo com que a maioria da sociedade, inclusive os docentes, aceitem docilmente o discurso de qualidade, equidade e valorização das competências técnicas. (RAMOS, 2018)

Considerações finais

Diante deste breve estudo, percebe-se o cenário crítico que foi sendo edificados os processos avaliativos e conseqüentemente a educação no Brasil. A avaliação em larga escala, estandardizada, que homogeneiza, concretiza a avaliação como produto, como resultado, que em nada contribui e pouco informa, não pode qualificar ou desqualificar uma instituição escolar, um aluno, ou um professor. Todo um processo “complexo e vivo” não pode virar números. Vários fatores precisam ser considerados para se chegar a um resultado verdadeiro.

Gatti (2014), demonstra preocupação com a redução da avaliação da qualidade por indicadores, pois o fato de valores quantitativos, com base na avaliação de apenas duas áreas (leitura e matemática), deve ser questionado sob os ângulos de ordem metodológica, política e filosófica. Esse modelo de avaliação, com suas matrizes, comparações, indicadores e metas, mostram resultados fragmentados, destorcidos, regidos por um Estado controlador e avaliador, com ideais produtivistas, subordinado as orientações dos organismos internacionais. Ultrapassa os currículos, as formações de professores, vincula uma série de financiamentos de programas, aos resultados do IDEB, com um modelo gerencialista que modela a educação e sua qualidade com foco em resultados.

Reduz-se o conceito de qualidade educacional a esse rendimento, além de conduzir a uma distorção curricular nas escolas, onde a ênfase acaba por se concentrar nas duas áreas avaliadas, entre outros efeitos, como a concentração do trabalho escolar no treino dos alunos para responder as questões dos testes. (GATTI, 2014, p.21)

Diante deste cenário nada otimista, uma “luz no fim do túnel”, uma forma de pensarmos a avaliação de forma democrática, e que realmente vise a melhoria da educação em todos os níveis, foi proposto por Assis e Amaral (2013) como Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave):

Propomos aqui um Sistema Nacional de Avaliação da Educação (Sinave), que possui a mesma estrutura metodológica, desde a educação infantil até a educação superior. Falamos em mesma estrutura metodológica, pois cada nível, etapa e modalidade educacional possui as suas finalidades e especificidades próprias, que precisam ser tratadas de forma diferenciada e adequada. A estruturação de um Sinave com essa característica se constituiria em um dos elos constitutivos do Sistema Nacional de Educação, cuja

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

estruturação é um desafio à educação brasileira. (ASSIS; AMARAL, 2013, p.35)

Através desse sistema, cada escola ou instituição de educação, seja do ensino fundamental, médio ou superior, constituiria uma comissão própria de avaliação (estudantes, membros da sociedade, professores, funcionários, os pais ou representante deles) com diversas funções no “Sinave”, entre elas de certificar e validar as informações da escola ou instituição, emitidas ao Inep, como resposta aos questionários e ao censo. Desta forma, não haveriam informações distorcidas da instituição ou escola. Esta mesma comissão faria a autoavaliação, além de analisar e debater a sua situação frente às médias municipais, estaduais, regionais e nacional, poderia também, analisar outros aspectos e indicadores que o “Sinave” não conseguisse captar. (ASSIS; AMARAL, 2013).

Não adianta somente criticar, é preciso buscar e propor soluções. Corroboramos com essa proposta, porque se fundamenta como sistema coletivo e democrático de avaliação e reflexão, e de crítica da comunidade escolar, considerando os diversos contextos educacionais.

É preciso pensar também que uma avaliação para se fazer consistente, não pode se pautar apenas nos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática. É preciso considerar a importância das diversas áreas do conhecimento, na formação integral e humana do ser, no conhecimento em sua totalidade, não somente técnico, focado na leitura e resolução de problemas. É preciso buscar uma educação emancipatória, libertadora, que leve a transformação e mudança, tão necessárias hoje.

Referências

ASSIS, Lúcia Maria de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da Educação: por um sistema nacional. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013.

Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 931, de 21 de março de 2005*. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_Novo_Saeb.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas*. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº- 10, de 24 de abril de 2007. Prova Brasil*. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 03 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização*. Disponível em: https://www.normas.gov.br/materia/-/asset_publisher/NebW5rLVWyej/content/id/23745400. Acesso em: 06 jul. 2019

_____. Presidência da República. *Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Compromisso Todos pela Educação*. 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. Secretaria de Estado e Educação. *SAEB e Prova Brasil*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 03 abr. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 18. ed.. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro (RJ): Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 70-96.

_____. A Avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v.16, n.31, p.79-100, jan/jun. 2005. Disponível em: [publicacoes.fcc.org.br > ojs > index.php > eae > article > download](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download). Acesso em: 28 jul. 2019

GATTI, Bernadete A. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 47-69.

_____. *Avaliação: contexto, história e perspectivas*. Olh@res, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em:

https://cedoc.observatoriodeeducacao.org.br/item/?cod=123456789_2953. Acesso em: 03 jul. 2019.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. Políticas da UNESCO para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*. v. 5, n. 11, p. 107-126, 2010. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq11/7_politicas_da_unesco_cp11.pdf. Acesso em: 08 abr. 2018.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; SHIROMA, Eneida O. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 113-125, 2004.

RAMOS, Ivana Pinto. A formação de professores sob a perspectiva freiriana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 5, n. 4, p. 62-71, nov. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/540>>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun.. 2011. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, 2004.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Pesquisa acadêmica sobre professores em interlocução com o plano nacional de educação (PNE 2014-2024): epistemologias, confluências e contradições. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 08, n. 14, p. 49-64, jan./jun. 2016.

TAVARES, Marialva R. (Orgs). *Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos*. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p. 117-133.