



Laplace em Revista
ISSN: 2446-6220
geplageufscar@gmail.com
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação

Melo, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; Lima, Paulo Gomes

O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação

Laplace em Revista, vol. 2, núm. 2, 2016

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756516012>

DOI: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201622150p.111-128>

Atribuição não comercial internacional. Direitos de compartilhar igual e dar crédito aos autores e periódico.



Este trabalho está sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional.

O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação

The brazilian state and the evaluation educational policies

El estado brasileño y las políticas de evaluación educativas

*Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de Melo
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba,
Brasil
licamillo77@gmail.com*

DOI: [https://doi.org/10.24115/
S2446-6220201622150p.111-128](https://doi.org/10.24115/S2446-6220201622150p.111-128)
Redalyc: [https://www.redalyc.org/articulo.oa?
id=552756516012](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756516012)

*Paulo Gomes Lima
Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba,
Brasil
paulolima@ufscar.br*

Recepção: 30 Maio 2016
Aprovação: 27 Junho 2016

RESUMO:

Este texto visa analisar historicamente a trajetória do sistema de avaliação da Educação Básica da década 1980 até a implantação da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Verifica-se que no Brasil houve três gerações de avaliações, no entanto, a educação padece dos mesmos problemas dos países que não investiram em avaliações. Fica evidente a influência externa no sistema de avaliação por meio de acordos entre as instituições brasileiras e internacionais. Verifica-se que houve grandes investimentos no sistema de avaliação, mas pouco ou quase nada se muda na educação brasileira. O resultado mais direto deste sistema de avaliação foi a política de responsabilização dos profissionais da educação pelo mau desempenho dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Sistema de avaliação Educação. Política de responsabilização..

ABSTRACT:

This article aims to historically analyze the trajectory of the evaluation system of the Basic Education on the 1980s until the ANA's (National Assessment of Alphabetization) implantation. It is verified that in Brazil there were three generations of evaluations; however, education suffers from the same problems of countries that have not invested in assessments. It is evident the external influence in the evaluation system through agreements between Brazilian and international institutions. It is found that there has been major investment in the evaluation system, but little or nothing changes in Brazilian education. The most direct result of this evaluation system was the accountability policy of education professionals for the poor performance of students.

KEYWORDS: Evaluation system. Education. Accountability policy..

RESUMEN:

El presente texto pretende analizar históricamente la trayectoria del sistema de evaluación de la educación básica en la década de 1980 hasta la implementación de ANA (Evaluación Nacional de Alfabetización). Se hace notar que en Brasil hubo tres generaciones de evaluaciones, sin embargo, la educación padece de los mismos problemas que los países que no han invertido en ellas. Es evidente la influencia externa en el sistema de evaluación a través de acuerdos entre las instituciones brasileñas e internacionales. Se encuentra que hubo grandes inversiones en el sistema de evaluación, pero poco o casi nada ha cambiado en la educación brasileña. El resultado más directo de este sistema de evaluación fue la política de responsabilidad de los profesionales de la educación por el bajo desempeño de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Sistema de evaluación Educación. Política de responsabilización..

INTRODUÇÃO

Ainda que desde os anos de 1930 se percebesse o interesse do Estado brasileiro voltado a promover políticas de avaliação no seu sistema de ensino isso só se consolidou no final dos anos de 1980 e foi sistematizado e

nomeado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1991 como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BONAMINO, SOUSA, 2012). De acordo com Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.401), num Estado capitalista como o nosso coexistem as formas de direito representadas pelas liberdades burguesas: pessoal, política e econômica, as quais garantem a permanência do status quo, com os conteúdos sociais representados pelos “[...] direitos de participação no poder político e na distribuição da riqueza social produzida”, os quais apesar de imprevisíveis deverão ser atendidos sempre que surgirem de demandas do contexto social.

Portanto, o Estado contemporâneo assume um duplo e antagônico papel: assegurar a manutenção da riqueza nas mãos da classe dominante ao mesmo tempo em que deve atender as demandas sociais, com vistas a amenizar as desigualdades promovidas pelo acúmulo do capital nas mãos de uma minoria privilegiada (BOBBIO, MATTEUCCI, PASQUINO, 1998). Considerando-se o Estado brasileiro na atualidade, observa-se que as políticas sociais não se desvinculam dos direitos de cidadania e pautam-se em modelos europeus onde as lutas de classes produziram “[...] formas mais democráticas de negociação e de regulação dos conflitos, o que, de certo modo, refletiu-se no padrão de proteção social que se forjou naquelas sociedades” (AZEVEDO, 2004, p.31). Desta forma, os políticos veem na própria proteção social prevista pelo Estado a partir de políticas públicas sociais meios para manutenção do sistema de produção capitalista essencial a sobrevivência do Estado. Daí que a educação brasileira se configura em uma política pública social, isto é, uma ação do próprio Estado com vistas a atender às necessidades mercadológicas ao mesmo tempo em que busca amenizar as desigualdades sociais geradas pela acumulação do capital, assim:

[...] Offe entende a política educacional sobretudo como um meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo. É desta perspectiva que considera a implantação dos sistemas públicos de ensino e o seu caráter obrigatório e universal. A regulação estatal sobre a educação, conjugada a outras políticas públicas, constitui-se, assim, numa das estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (AZEVEDO, 2004, p.50).

Em outras palavras, de acordo com Azevedo (2004), a educação em Estados capitalistas é forjada sob o auspício de uma política pública social que mascara sua essencialidade à manutenção do status quo vigente, a ela cabe formar a mão de obra essencial ao sistema de produção, neste contexto surgem as políticas de avaliações externas dos sistemas de ensino, com vistas a torná-los mais eficientes na formação da grande massa explorada. De acordo com Horta Neto (2007), tais avaliações têm como marco referencial a crise da década de 1930 nos Estados Unidos, onde o alto índice de desemprego levou jovens a procura de escolas com o intuito de melhorar suas habilidades para a nova demanda mercadológica, assim, o governo norte americano selecionou em Ohio 30 escolas para atender este público com novos métodos de ensino durante oito anos, cuja eficiência foi testada através de avaliações durante este período.

Em 1964, neste mesmo país, Horta Neto (2007) rememora a criação da Lei dos Direitos Civis, a qual buscou resgatar os direitos dos negros que culminou no 1º levantamento educacional de larga escala do qual participaram 645 mil alunos, aos quais foram aplicados cinco grupos de testes com objetivos de medir competências verbais e não verbais para se possibilitar o conhecimento da variabilidade entre as escolas, conhecimento este que viria a subsidiar a implementação de políticas com vistas a melhoria da qualidade da educação, culminando em 1965 na redação do Relatório Coleman. Após a divulgação do Relatório Coleman, difundiu-se o ideário burguês de que o bom ou mau rendimento escolar relaciona-se às condições socioculturais dos educandos, independente dos recursos técnicos e pedagógicos adotados pelas instituições de ensino, segundo Horta Neto (2007), isso levou alguns pesquisadores a desviar a atenção de fatores intra para extra-escolares como responsáveis únicos e exclusivos do mau desempenho escolar.

Observou-se neste momento, segundo Horta Neto (2007), o abandono de um extremo em prol de outro em quesito de responsabilização, visto que, partiram do ataque às escolas pelo fracasso de seus educandos à culpabilização do próprio aluno e seus familiares, por não lhes oportunizarem condições socioeconômica-culturais necessárias ao bom desempenho educacional. De acordo com Smith e Strick (2001), o bom desempenho escolar de um indivíduo depende não apenas de sua condição sociocultural-econômica,

bem como de múltiplos e variados fatores que vão desde aspectos cognitivos, físicos ou emocionais, até pedagógicos, metodológicos, legais, infraestruturas, dentre outros. Após a redação e divulgação do Relatório Coleman e sua responsabilização do indivíduo pelo seu fracasso escolar, as avaliações externas foram se consolidando e culminaram em 1969 na criação do National Assessment Educational, que periodicamente vem realizando Avaliações externas (HORTA NETO, 2007).

Entende-se por qualidade atributos específicos a um determinado ser, coisa ou instituição que quando comparado a outro de igual natureza apresenta-se com maior ou menor proporção do atributo específico a ele que o distingue dos demais, é possível concluir que os parâmetros de análise e comparação entre os seres são determinados histórica e socialmente, portanto, sofrem modificações de acordo com as relações sociais, sendo assim, é “[...] produto dos confrontos e acordos dos grupos e classes que dão concretude ao tecido social em cada realidade” (AZEVEDO, 2011, p. 422). De acordo com Oliveira e Araújo (2005), nos Estados Unidos criaram-se as avaliações externas com o intuito de medir a qualidade da educação de seu sistema de ensino vinculada a sua utilidade para a vida prática, isto é, para a inserção do educando no mundo do trabalho. No Brasil, historicamente o conceito de qualidade de educação teve três significados distintos: acesso, permanência e, recentemente, “[...] formação humana mediante as práticas de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2008, p. 169).

O primeiro conceito de qualidade de educação brasileiro, qual seja, o acesso às escolas, tornou-se prioritário por articular uma necessidade mercadológica imposta pela industrialização que exigia uma mão de obra qualificada ao manejo das novas tecnologias com reivindicações populares que acreditavam na ascensão social via o ensino formal (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2005). Devido à coalisão de interesses dos donos do capital com a grande massa proletária, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), as políticas públicas da década de 1940, voltaram-se à construção de prédios escolares, compra de material e contratação de professores por baixos salários e com péssimas condições de trabalho. Afinal, era necessário conciliar o atendimento às reivindicações populares às exigências de racionalidade administrativa relacionada ao equilíbrio no orçamento do executivo. Assim o Estado executava sua dupla função, manutenção dos lucros pelos donos do capital e amenização das desigualdades sociais a partir do acesso ao mundo do trabalho.

Com o ingresso massivo de crianças advindas de classes econômicas adversas, surgiu entre as décadas de 1970 e 1980, segundo Oliveira e Araújo (2005), uma mudança no conceito de qualidade de educação, saiu de foco o acesso e entrou em pauta a permanência bem sucedida, pois crianças advindas das classes populares não tinham uma base cultural legitimada e exigida pelas escolas, o que acarretou numa porcentagem astronômica de fracasso escolar, na década de 1980 de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série do Ensino Primário, atual 1º ano do Ensino Fundamental, 48 reprovaram e 2 evadiam, ou seja, o aproveitamento era de apenas 50%. Como tentativa de solucionar tal problema, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), promulgou-se a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB 9.394/96 e, com ela passou-se a praticar a correção de fluxo no ensino fundamental, adotando-se ciclos de escolarização, progressão continuada e programas de aceleração de aprendizagem. Tais medidas, apesar de serem legalizadas apenas em 1996 pela LDB 9394/96, já vinham sendo praticadas desde a década de 1980 em alguns Estados e municípios brasileiros.

Com tais medidas, segundo Oliveira e Araújo (2005), entre 1975 e 2002, dobrou-se o número de alunos que concluíam a 8ª série do Ensino de Primeiro Grau, atual 9º ano do Ensino Fundamental. Com o número de vagas “compatíveis” à demanda e um fluxo esperado, os critérios utilizados até então para medir a qualidade da educação, número de matrículas e de alunos aprovados já não era mais adequado. Oliveira e Araújo (2005) explicitam que, alterou-se o conceito de qualidade, atrelando a ele a aquisição de habilidades e competências para a cidadania e o mundo do trabalho. Afinal, será que um número maior de crianças na escola, com um número menor de reprovações e evasões realmente significa um índice melhor de aprendizagem? De que aprendizagem estamos falando, para quem, para quê?

De acordo com Libâneo (2008), a implantação dos ciclos de escolarização com a flexibilização das avaliações e a inconsequente progressão automática, vinculadas ao discurso de gestão democrática e ao

descaso para com a formação do professor, o investimento estrutural e material necessários à organização de boas práticas pedagógicas, tem contribuído para com a formação de uma grande massa de iletrados que, apesar de concluir o ensino obrigatório, Ensino Fundamental de Nove Anos, permanece às margens dos conhecimentos elaborados historicamente, ou seja, as atuais políticas educacionais não tem sido eficientes para resolver os problemas dos sistemas de ensino brasileiros visto que:

[...] não atinge o que mais se espera da escola: o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas através do domínio dos conteúdos escolares, propiciando aos alunos meios para participação competente e crítica na vida social, profissional, cultural (LIBÂNEO, 2008, p. 173).

A partir de tais indagações, o presente artigo tem por objetivo realizar a trajetória histórica das políticas públicas sociais de educação, especificamente aquelas relacionadas à avaliação da Educação Básica brasileira, desde seus anseios a partir da década de 1980, até os dias atuais com a implantação da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

De acordo com Horta Neto (2007) no âmbito das políticas neoliberais dos anos de 1990 importou-se políticas educacionais de países com visões e necessidades diferentes das nossas. Surgiram neste momento, os primeiros estudos internacionais com o objetivo de comparar estudantes de países distintos, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) coordenado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) do qual participaram 60 países, bem como, redes de discussões virtuais sobre avaliação e tentativas de construir indicadores educacionais internacionais. Com isso, foram criados sistemas de avaliação em quase todos os países da América Latina, sempre com interferências de organismos internacionais.

Há duas perspectivas distintas que analisam a interferência de fatores supranacionais nas políticas de educação e, consequentemente, sua avaliação em um contexto nacional, uma é a perspectiva institucionalista que parte do princípio de que existe uma “cultura educacional mundial”, capaz de se traduzir em orientações e práticas idênticas para todos os países, daí a influência de instituições internacionais como OCDE, UNESCO, Banco Mundial entre outras, que modelam as formas de atuação do próprio Estado-nação de acordo com uma ideologia mundialmente dominante, desconsiderando-se as especificidades de cada país. Outra é a perspectiva da existência de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” que:

[...] enfatiza a centralidade da economia capitalista no processo de globalização, entende o global como o conjunto de forças supranacionais e transnacionalmente, e discute os processos que levam a imposição de prioridades por parte de alguns Estados sobre outros (AFONSO, 2003, p.41).

Apesar da existência de duas perspectivas distintas, a institucional e a de agenda global, sendo que, a primeira investiga a sobreposição das necessidades supranacionais às nacionais e a segunda critica a manutenção e reprodução do sistema econômico com privilégios a países economicamente mais fortalecidos, há que se pensar no fato de como o desenvolvimento econômico influencia a educação, seja nacional ou supranacionalmente, uma vez que de acordo com o que se vem discutindo a educação tem servido a três propósitos: “[...] em primeiro lugar ao apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle sociais; em terceiro lugar, a legitimação do sistema” (AFONSO, 2003, p.43). Segundo Horta Neto (2007), no Brasil a primeira experiência de avaliação da Educação Básica ocorreu em 1980 com o EDURURAL (Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro), o qual teve um custo de US\$ 91,4 milhões, dos quais, 35%, corresponderam a um empréstimo concedido pelo Banco Mundial, que devido a isso interferiu em algumas ações do programa junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentre elas a imposição de uma avaliação com o objetivo de medir o impacto do programa nos municípios atendidos

por ele realizada pela Fundação Carlos Chagas pela bagatela de US\$ 1,1 milhão, ou 1,5% do valor total dos recursos do projeto.

Em 1984 começou-se a pensar em um projeto para o nordeste do Brasil que demorou 10 anos para ser implementado, o que ocorreu em 1994 com o nome de Projeto Nordeste e contou com a parceria de financiamento e consequente tomada de decisões de poderes nacional, subnacional (9 Estados do nordeste) e supranacional (financiamento do Banco Mundial), o qual seria organizado em projetos, subprojetos estaduais e um subprojeto nacional, dentro do qual se exigia uma “[...] avaliação sistemática dos resultados escolares, medidas em termos do desempenho do aluno, dos professores e da rede escolar” (BRASIL 1994, p.10 apud HORTA NETO, 2007, p. 6). Três anos mais tarde, em 1987, de acordo com Horta Neto (2007), foi efetivado um convênio entre secretarias estaduais e o MEC, e contratou-se a fundação Carlos Chagas que promoveu a Avaliação do Rendimento de Alunos de Escolas de Primeiro Grau da Rede Pública, contemplando 15 capitais e 24 Estados.

No ano seguinte, em 1988, o governo do Estado do Paraná contratou a mesma fundação com o intuito de avaliar seu sistema de ensino. Mesmo ano em que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) fazendo uso de recursos advindos de um Convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) e o MEC, contratou a Fundação Carlos Chagas para planejar e aplicar a Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP (Avaliação do Ensino Público de 1º grau) em nível de Brasil, o qual foi feito um teste piloto neste mesmo ano nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, porém, só foi aplicado a todo o país em 1989, eis aí a primeira avaliação de larga escala, para a qual a fundação responsável pela elaboração da prova, por “falta” de um currículo nacional, consultou uma:

[...] amostra de professores com o objetivo de identificar os conteúdos que eles estariam desenvolvendo em sala de aula. Estes mesmos professores auxiliaram na elaboração de itens, que procuravam reproduzir o que estava sendo ensinado em sala de aula, e que depois seriam integrados a avaliação (HORTA NETO, 2007, p. 7).

Em 1991, Horta Neto (2007) observa que o SAEP se transformou em SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), mesmo ano em que foram promovidos em Brasília eventos cujo foco das discussões era a qualidade da educação e, o MEC, com o intuito de institucionalizar as avaliações de larga escala, definiu que elas deveriam ocorrer a cada dois anos. O próximo passo em direção à institucionalização das avaliações externas foi, de acordo com Horta Neto (2007), a elaboração do Plano Nacional de Educação para Todos em 1993, pautado nos acordos decididos na Conferência de Jontien (Tailândia), o Plano vinculava linearmente avaliação externa em larga escala com melhorias na qualidade da educação. Finalmente em 1995 o SAEB foi institucionalizado como o Sistema de Avaliação Nacional pelo então ministro da educação Murilo Hingel através da Portaria 1.795/95 que determinou a criação de um Comitê Técnico-Científico composto por especialistas em planejamento e avaliação educacional para assessorar o MEC:

[...] o SAEB deveria: contribuir para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimulasse a melhoria dos padrões de qualidade e o controle social dos seus resultados; aplicar e desenvolver processos permanentes de avaliação em articulação com as secretarias de educação; mobilizar recursos humanos, proporcionar à sociedade informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educativos. Determinava ainda que o Sistema seria dirigido por um conselho composto pela Secretaria da Educação Fundamental, cujo titular seria seu presidente, pelo INEP, pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica, pelo presidente do Conselho Nacional de Secretarias de Educação – CONSED, pelo presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, por um representante dos secretários de educação dos municípios, das capitais, pelo presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Este conselho teria como principal competência elaborar o Plano Nacional de Avaliação da Educação definindo as diretrizes, normas básicas e objetivos específicos dos ciclos de avaliação, seus padrões de desempenho e qualidade e os cronogramas e orçamentos de execução (HORTA NETO, 2007, p. 8 e 9, grifo nosso).

Em 1995, de acordo com Horta Neto (2007), com a posse de Fernando Henrique Cardoso (FHC), ocorreu uma paralização na descentralização das avaliações. O INEP contratou uma pesquisa para avaliar o grau de aceitabilidade e validade das avaliações externas e conclui que esta necessitava de algumas alterações

como: alterar as séries avaliadas de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a para 4^a e 8^a, ambas dos ensinos de 1º grau, atuais 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, visto que seus currículos apresentavam menos diferenças; criar novas metodologias estatísticas capazes de avaliar um leque maior de conhecimentos sem a consequente extensão da própria avaliação e; construir uma escala nacional de proficiência para medir o desempenho dos alunos.

De acordo com Horta Neto (2007), em 1995 por conta das exigências de alterações o INEP terceirizou as avaliações, às fundações CESGRANRIO e Carlos Chagas, atitude esta que gerou críticas e o levou a atuar mais decisivamente novamente a partir do ciclo de avaliações de 1997, quando passou a oferecer ao Banco Central validações empíricas obtidas pelas avaliações. O INEP, além de elaborar as Matrizes Curriculares de referência para o SAEB, construiu uma escala de proficiência única para cada disciplina avaliada, capaz de comparar resultados obtidos em diferentes anos, porém, a impressão das provas, sua aplicação, correção e análise permanecem terceirizadas até a atualidade (HORTA NETO, 2007). Em 2001 as matrizes de referência foram reestruturadas por conta da divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tanto na elaboração das primeiras diretrizes em 1999, geradas a partir da colaboração de diferentes atores nos anos de 1990 e 1997, quanto na sua reformulação em 2001:

[...] foram consultados cerca de 500 professores de 12 estados da federação, com representação de todas as regiões do país, que auxiliaram na comparação entre as Matrizes de 1999 e o currículo utilizado pelos sistemas estaduais, envolvendo as mesmas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa (HORTA NETO, 2007, p. 10).

Foram realizados testes com professores, diretores e alunos através de questionários a fim de se identificar fatores associados que poderiam alterar os resultados positiva ou negativamente. Até 1995 esses fatores correspondiam a apenas aspectos intra-escolares, a partir de 2001, de acordo com Horta Neto (2007), também foram avaliados fatores socioeconômicos, culturais e outros relacionados aos hábitos estudantis dos alunos. O INEP divulga periodicamente esses resultados a partir de boletins e reuniões com as secretarias estaduais. A partir de 2005, segundo Horta Neto (2007), o SAEB foi desmembrado em dois ciclos de avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), com as mesmas características e objetivos do SAEB, o qual teve seu último ciclo como única avaliação em 2003 e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), que de acordo com a Portaria INEP n.69, de 4 de maio de 2005 avalia apenas alunos de 4^a e 8^a séries, atuais 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas, que possuem mais de 30 alunos matriculados.

Os alunos são avaliados apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na qual as escolas participantes recebem “[...] os resultados sob a forma de média geral da escola e sob a forma de percentual de estudantes por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB” (HORTA NETO, 2007, p. 11). Além das avaliações em nível federal, os governos estaduais também têm formulado e aplicado seus próprios sistemas de avaliação, como exemplo temos o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), iniciado em 1996 funcionando a pleno vapor até os dias atuais, dentre outros (HORTA NETO, 2007). Esse desdobramento do SAEB na atual ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil, a qual avalia o desempenho de estudantes em finais de ciclos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental de nove anos, cujos resultados incidem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que de acordo com Bonamino e Sousa (2012, p.379) “[...] representa o principal indicador adotado pelo Governo Federal para traçar metas educacionais a serem alcançadas por escolas e redes estaduais e municipais.” Em conjunto com as avaliações externas promovidas subnacionalmente pelas secretarias de educação dos estados, como o SARESP, e o SAEPE, (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco) compõem a política de responsabilização.

Tal política, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), responsabiliza gestores e professores pelo desempenho de seus alunos em tais avaliações e consequentemente pela qualidade da educação como um todo, como se o desenvolvimento de habilidades e competências e a construção de conhecimentos por parte dos educandos dependesse apenas de uma gestão democrática e de boa vontade e competência

técnica de professores. Desconsideram-se, segundo Bonamino e Sousa (2012), fatores intra e extra-escolares como: excessivo número de alunos em sala, falta de materiais e recursos didático-pedagógicos, péssimas condições de trabalho, falta de estrutura física, deficiências cognitivas físicas e emocionais relacionadas diretamente às condições socioeconômica e culturais dentre tantos outros fatores que, interferem na vida pessoal e escolar dos educandos positiva e/ou negativamente, especialmente, se considerarmos populações desfavorecidas economicamente que sobrevivem em condições desumanas que vai desde falta de alimentação, saneamento básico e assistência à saúde até o convívio direto com tráfico, alcoolismo, abusos sexuais, violência doméstica, etc. As políticas educacionais nacionais sofrem influências supranacionais, sendo assim, a política de responsabilização não poderia ficar isenta delas, tais atitudes foram pioneiras nos anos de 1980 na Inglaterra e nos Estados Unidos, onde:

[...] todos os estados norte-americanos têm leis que estipulam novos padrões curriculares, estabelecem novos testes alinhados com esses padrões, novas regras para a promoção e graduação de estudantes e novas metodologias para a publicação dos resultados dos testes e a comparação de escolas. Em vários estados ainda existem sistemas de incentivos e sanções que regem a oferta de recompensas e preveem o fechamento de escolas que não alcançam sistematicamente o desempenho considerado mínimo (BROOKE, 2006, p. 379).

Qualquer semelhança com o que se tem assistido no Brasil nos últimos anos não é mera coincidência, Bonamino e Franco (1999), nos alertam para os perigos da implantação de políticas supranacionais em território nacional, visto que elas desconsideram as especificidades e necessidades locais, em prol do atendimento das demandas supranacionais, qual seja incorporar mecanismos mercadológicos à educação, monitorar metas e prioridades impostas pela classe dominante. De acordo com Brooke (2006), para se ter uma política de responsabilização há que se garantir a combinação de quatro ingredientes: autoridade, informação, padrão e consequências, sendo eles assim estabelecidos: i) Autoridade: que torna pública as diferenças de níveis de desempenho entre as escolas avaliadas; ii) Informação: uso de testes padronizados; iii) Padrão: uso de padrões de desempenho a fim de classificar em uma única escala todos os sistemas de ensino; iv) Consequências: aplicação de incentivos e sanções de acordo com as metas estabelecidas e os resultados obtidos.

No Brasil, podemos observar três modelos distintos de avaliação educacional em larga escala, que em maior ou menor grau estão condizentes com políticas de responsabilização, bem como geram consequências, nem sempre positivas ao currículo escolar, tais modelos avaliativos estão classificados em avaliações de primeira, de segunda e de terceira gerações. O SAEB, inicialmente corresponde a uma avaliação de primeira geração visto que:

Seu desenho mostra-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade de educação básica, mas não permite medir a evolução do desempenho individual de alunos ou escolas. Seus resultados são divulgados de forma bastante agregada e, portanto, não permitem apoiar a introdução de políticas de responsabilização de professores, diretores e gestores por melhorias de qualidade nas unidades escolares (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 377).

Apesar de o SAEB utilizar testes padronizados atendendo ao ingrediente de informação, seus resultados, por se caracterizarem de forma agregada, não permitem uma evolução individual de desempenho e nem mesmo a comparação entre as escolas, nem tampouco prevê recompensas ou sanções, por isso, segundo Bonamino e Sousa (2012), configura-se em uma avaliação de primeira geração. À segunda geração de avaliação, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), está a ANRESC (Prova Brasil) que além da divulgação na mídia, dá uma devolutiva às escolas avaliadas com consequências simbólicas a partir da apropriação dos resultados por parte da comunidade escolar, gestores, diretores, professores e pais, com o intuito de responsabilizar e consequentemente mobilizar os envolvidos na melhoria dos resultados obtidos pelos alunos. À terceira geração de avaliação, que de acordo com Brooke (2006), condiz com as políticas de responsabilização, enquadram-se, segundo Bonamino e Sousa (2012), o SARESP, o SAEPE e demais sistemas

que tem consequências materiais para os envolvidos através de remunerações de acordo com as metas estabelecidas e os resultados alcançados.

Ao contrário do que muito se difundiu o governo FHC não foi o responsável pela implantação de políticas públicas de avaliação, nisso concordam Freitas (2004) e Horta Neto (2007), às quais se tem denominado de políticas de responsabilização dos professores e gestores da educação com a incrível sacada de desresponsabilização dos governos federal, estadual e municipal pelo desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. No governo de FHC apenas se enfatizou tais políticas cumprindo uma agenda já estabelecida a partir da Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia nos anos de 1990, uma vez que:

Muito antes desse período, no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e por entidades privadas, notadamente a Fundação Carlos Chagas. Foram estes estudos que formaram a base para a elaboração de um sistema de avaliação tão sofisticado como o SAEB. O que sim é verdade é que foi durante o governo FHC que a avaliação externa ganhou notoriedade e centralidade (HORTA NETO, 2007, p. 12).

Sendo assim, segundo Horta Neto (2007), tal governo torna-se responsável não pela criação, e sim pela institucionalização e ênfase dada à implantação de programas, projetos e políticas que medem sob uma perspectiva positivista a partir de uma avaliação, o desempenho de alunos e, posteriormente, com dados estatísticos em mãos, os divulga na mídia com o intuito de “informar a comunidade” sobre a boa ou má qualidade de educação prestada por cada instituição educacional do país, responsabilizando assim professores e gestores pelo desempenho de seus educandos e ainda, dando-se o luxo de aplicar incentivos ou punições, sejam simbólicas ou materiais de acordo com metas estabelecidas por órgãos “superiores”. Os incentivos e/ou punições impingidos no sistema educacional via políticas de responsabilização carregam em si o objetivo de desarticular os profissionais da educação e, introduzir em seu universo de trabalho os princípios mercadológicos da competitividade e da individualidade, uma vez que esses sistemas de avaliação estandardizados, dentre outros problemas, acarretam o estreitamento curricular, a exclusão social e escolar e por não levarem em conta o caráter processual do ensino e da aprendizagem, privilegia a qualidade a partir do chamado “produto final” (AZEVEDO, 2011).

Nas palavras de Bonamino e Franco (1999), o SAEB é um coletor e organizador de dados estatísticos via a mensuração de avaliações externas e a instauração de padrões de proficiência. Através de políticas como esta, é possível forjar a ideologia dominante, e mascarar a implementação de uma gestão compartilhada travestida de democrática e, através dela responsabilizar a comunidade escolar, diretores, professores, pais e alunos, pelo sucesso ou fracasso de estudantes, escolas e redes, ainda que não sejam estes os detentores do poder para aumentar os recursos estatais destinados à educação. Bonamino e Sousa (2012) destacam, dentre as diversas consequências das políticas de responsabilização o estreitamento curricular provocado pela mensuração do desempenho dos educandos em Língua Portuguesa e Matemática, o que gera uma supervvalorização destas áreas do conhecimento em detrimento das demais, bem como o treinamento de professores e alunos para o teste.

Desconsidera-se o fato de que a mente não é uma rede complexa de capacidades gerais, pelo contrário, ela caracteriza-se como um conjunto de capacidades específicas com desenvolvimento e ação independentes, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem jamais deveria enfatizar a aquisição de uma única capacidade para pensar, mas sim promover a apropriação de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas, pois a “[...] melhora de uma função da consciência ou de um aspecto da sua atividade só pode afetar o desenvolvimento de outra na medida em que haja elementos comuns a ambas as funções ou atividades” (VIGOTSKI, 2007, p. 93). Se no governo de FHC houve cumprimento de agendas pré-estabelecidas e ênfase em políticas de responsabilização, no período dos governos Lula,

[...] malgrado importantes avanços na ampliação da escolarização da educação básica e superior, foi insuficiente para reverter, de modo significativo, os imperantes padrões desiguais. Em tal contexto, mesmo que nas intenções proclamadas os referenciais das políticas educativas tenham expressado propostas de um governo democrático-popular, ao serem

operacionalizados, evidenciaram a permanência de traços da perspectiva neoliberal e da gestão gerencial, em convivência com as novas diretrizes traçadas (AZEVEDO, 2011, p. 420).

Azevedo (2011) afirma isso pautada nas ações promovidas pelo governo Lula para a Educação como: ampliação da oferta de ensino profissional e tecnológico, ampliação do financiamento para a Educação Básica (FUNDEB), aumento do Ensino Fundamental de oito para nove anos, estabelecimento de piso salarial nacional para professores da Educação Básica, apoio a conselhos gestores, realização de conferências nacionais, dentre outras medidas, no entanto, concomitante a essas melhorias, vivencia-se a ampliação as políticas de avaliações externas a partir do desmembramento do SAEB em ANEB, extinta nos dias atuais e ANRESC, a popular, Prova Brasil reafirmando-se assim, as políticas de responsabilização “vendidas” ao Brasil por países desenvolvidos. Não satisfeitos com a culpabilização de professores e gestores pela escolarização precária dos pequenos brasileiros, de acordo com Azevedo (2011), o Estado oportunizou aos “responsáveis” pelo fracasso dos educandos nas avaliações em larga escala, uma possibilidade de prever e corrigir erros durante o processo de alfabetização instituiu-se em 2007 através da Portaria Normativa nº10, de 26 de abril de 2007, a Provinha Brasil, que teve sua primeira edição aplicada no primeiro semestre de 2008 contando com a participação de 3.133 municípios de 22 unidades federativas, as quais foram ampliadas para todo o país a partir do 2º semestre do mesmo ano (BRASIL, 2014).

Difundiu-se, segundo Azevedo (2011), o ideário de que a Provinha Brasil nada mais é que um instrumento pedagógico, com fins a auxiliar o professor em seu percurso alfabetizador, uma vez que tal avaliação é aplicada semestralmente para alunos dos 2º anos do Ensino Fundamental e sua nota não reflete no IDEB, como a Prova Brasil. O professor alfabetizador e a gestão responsável por cada unidade escolar foram contemplados com parâmetros a partir do qual se é “possível” mensurar e corrigir erros no processo de alfabetização através do ajustamento linear do processo ensino e aprendizagem a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, impostas pelo MEC e exigidas nas avaliações, afinal, o objetivo da Provinha Brasil é, tão e somente, avaliar “[...] o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental; diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita” (GONTIJO, 2012, p. 605).

Não nos cabe dentro desta discussão discorrer sobre qual a concepção de alfabetização que perpassa tal avaliação, bem como se este instrumento como é organizado, aplicado e analisado consegue por si só avaliar aquilo que se propõe, tais questionamentos ficarão, pois, para uma próxima pesquisa devido a sua extensão e profundidade teórica. Entretanto, cabe-nos a observação de que tanto a concepção de alfabetização, quanto os moldes de avalia-la estão vinculadas a modelos extraídos dos Estados Unidos, França e Inglaterra e condizentes a acordos internacionais, como por exemplo, o Fórum Mundial de Educação, realizado em Dakar (Senegal) em 2000, que definiu metas para a melhora da educação mundialmente, a qual depende certamente de melhorias significativas no processo de alfabetização, daí ter-se inserido uma avaliação também para esta etapa de ensino. Sem salientar o fato de que apesar de no ano de 2010 sua formulação ter contado:

[...] com a participação de várias instituições, a partir de 2011, os documentos que compõem o kit da Provinha Brasil passaram a ser elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) e Coordenação Geral do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica, com a colaboração do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (CEFORM) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL) (GONTIJO, 2012, 605).

A partir destas indagações nota-se mais uma vez a implementação de políticas de caráter gerencialista, no qual, de acordo com Azevedo (2011), há uma hierarquia na tomada das decisões, com técnicos “competentes” para planejar ações a serem realizadas por diretores, professores e alunos, que posteriormente serão classificados, premiados ou punidos de acordo com seus méritos pessoais, segundo seus desempenhos nas avaliações às quais são “voluntariamente” levados a realizar. Tais políticas de responsabilização, apesar

de carregarem um discurso de autonomia das unidades escolares a partir da descentralização das tomadas de decisão representam fielmente a visão estruturalista de Althusser (1971), que afirma que:

O indivíduo é destituído de toda liberdade, exceto a de aceitar sua submissão. O indivíduo é interpelado como um sujeito (livre) a fim de se submeter livremente aos mandamentos do Sujeito, isto é, a fim de (livremente) aceitar sua sujeição [...]. Não há sujeitos a não ser para e pela sujeição (CARNOY, 1988, p.12).

Em outras palavras, os sujeitos, diretores, professores e alunos são totalmente “livres” para transporem as diretrizes das avaliações externas para seus currículos e práticas pedagógicas, independente da realidade sociocultural e econômica na qual se está inserida determinada escola, visto que, tal transposição atende ao objetivo maior imposto pelo Estado-nação, atingir “bons resultados” ao final do processo de alfabetização, deixando o Sujeito Estado satisfeito com seus resultados. Ainda, não se pode esquecer, segundo Bonamino e Franco (1999), que essas avaliações estão permeadas por acordos realizados entre interesses do MEC e do Banco Mundial, tanto que, as divergências entre tais instituições foram responsáveis pelo não financiamento das duas primeiras edições do SAEB, como também por suas alterações a partir de 1995. Todo este cenário se deu ao fato de que:

[...] na perspectiva de organismos e governos, o que se observou, no início do século XXI, foi a incapacidade das escolas em gerir a alfabetização de modo que se obtenha dela os resultados esperados, ou seja, a formação de indivíduos capazes de continuar a aprender. Por isso mesmo, é preciso intervir diretamente nesse processo por meio do controle de seus resultados. Um sistema de avaliação é o melhor mecanismo para atender às finalidades de controle, porque, mesmo que os resultados da Provinha não estejam sendo utilizados pelo MEC para compor os índices nacionais de desenvolvimento da educação produz efeitos singulares nos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial tem contribuído para a organização do ensino nas escolas (GONTIJO, 2012, p. 607, grifo da autora).

É certo que, de acordo com Gontijo (2012), esta contribuição ocorre por meio de matrizes impostas verticalmente ao trabalho docente e a metas estabelecidas de rendimento em avaliações futuras, bem como em instrumentos de treino preparatório para realização dos testes nacionais, porém, sem haver discussão quanto a melhora do salário do professor, o investimento na formação inicial e continuada do mesmo, bem como a redução do número de alunos em sala de aula, ou materiais didático-pedagógicos adequados, o que importa mesmo para melhorar a qualidade da alfabetização e da educação como um todo sob a perspectiva do Estado é avaliar, avaliar e avaliar, sempre mais e melhor com vistas ao “controle de qualidade”. A partir dessas medidas, segundo Gontijo (2012), o Estado brasileiro transfere suas responsabilidades para com a educação aos sujeitos a ela envolvidos, prioriza políticas educacionais fundadas em modelos supranacionais em detrimento de políticas educativas cujo foco seria a solução dos problemas internos ao nosso sistema de ensino, dentre eles um maior investimento na área da educação.

O Estado opta por continuar na contramão e perpetuar uma visão tecnicista e economicista do ensino, na qual mantem-se um abismo entre aqueles que pensam e os que executam o fazer pedagógico. Submete-se aqueles que menos determinam as políticas, professores e gestores, bem como os que mais precisam de uma educação de qualidade, pais e educandos à centralização e autoridade das avaliações externas, que acabaram por se tornar o motor das reformas no campo da educação, onde as:

[...] metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma solida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las. Mas se virar com que meios? (LIBÂNEO, 2008, p. 175).

Após a contextualização das avaliações externas desde suas primeiras propostas no âmbito das políticas educacionais brasileiras, com sua institucionalização no governo FHC e perpetuação nos governos Lula, inclusive destacando-se uma “pré-avaliação”, a Provinha Brasil, responsável por indicar a cada unidade escolar

se esta tem atendido ou não as exigências de órgãos superiores, discorrer-se-á a partir daqui a despeito das políticas implementadas no governo da presidente Dilma Rousseff. Através da portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 foi assinado entre os governos Federal, estaduais e municipais o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o qual corresponde aos esforços em conjunto de tais poderes a fim de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Dentre as medidas tomadas para se alcançar tal objetivo implementou-se dentre as avaliações externas, uma nova proposta feita pelo INEP, ou seja, mais uma avaliação externa universal denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a qual deve ser aplicada todos os anos para crianças que estiverem matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental, sendo seus principais objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental;
- i) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino;
- i) 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, 2013, p.2)

De acordo com o Documento Básico da ANA (2013), tal avaliação pretende, além de verificar conhecimentos referentes a aquisição da Língua Portuguesa e da Matemática realizar um diagnóstico mais amplo do processo alfabetizador das escolas brasileiras, por isso, além dos testes de conhecimentos de ambas as áreas citadas, os quais contemplam 20 questões cada, sendo que no teste de Língua Portuguesa, 3 são abertas e pretendem verificar a produção textual a partir dos contextos de uso desta habilidade, sua organização, coerência, coesão, pontuação, ortografia e gramática, segundo o esperado para crianças desta faixa etária, também contempla a aplicação de questionários voltados aos professores e gestores com o intuito de “[...] aferir informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras” (BRASIL, 2013, p. 3).

Segundo este mesmo Documento Básico da ANA (2013) os resultados de tal avaliação serão divulgados regularmente por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, através da publicação de um índice de alfabetização nacional, sendo que, tais informações abrangem não apenas os resultados aferidos nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática às quais foram submetidos os alunos dos 3º anos da rede pública de ensino, bem como, os dados relativos às condições educativas aferidos nos questionários aplicados a professores e gestores. Observa-se, pois, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), a intensificação das políticas de responsabilização através da implantação de uma nova avaliação de segunda geração, que acarreta consequências medianas de culpabilização e transferência de responsabilidades estatais a gestores e professores, intensificação esta submersa em um discurso ideológico de cooperação e parceria entre diferentes poderes estatais.

Difunde-se novamente, segundo Bonamino e Sousa (2012), o ideário de que se avalia, mede-se, classifica-se e compararam-se diferentes escolas, situadas em variados espaços socioculturais e que atendem a diversas classes econômicas com o intuito de melhorar a qualidade do processo de alfabetização. Dilui-se mais uma vez nesse discurso a cruel realidade de que tais comparações, dentre tantas mazelas que acarretam à educação nacional, geram uma concorrência mercadológica, na qual, a população passa a disputar as poucas vagas nesta ou naquela escola que foi mais bem ranqueada, desconsideram-se a infinidade de fatores e elementos que compõem o processo de alfabetização, foca-se única e exclusivamente no produto final (BONAMINO, SOUSA, 2012). Forja-se um discurso ideológico que não apenas justifica a intensificação das políticas de responsabilização, bem como às impõem como essenciais às melhorias educacionais que se fazem necessárias. Por isso, o Estado afirma que as:

[...] avaliações educacionais são, antes de tudo, um julgamento de valor e carregam concepções que refletem as escolhas sobre o que se considera importante ensinar/aprender em nossa sociedade. As avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, subsidiando as políticas públicas para o desenvolvimento de estratégias de intervenção em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais (BRASIL, 2013, p.6, grifo do autor).

No entanto, o que não se consegue observar é justamente o desenvolvimento destas estratégias de intervenção, documentos básicos como o apresentado aqui, em momento algum citam quais poderiam ser estas estratégias e muito menos como elas viriam a melhorar a qualidade da alfabetização em nosso país e ainda se este documento cita tanto a ANA, como as demais avaliações externas como um julgamento de valor, uma escolha dentre várias opções do que se considera importante ensinar e aprender, ele mesmo deixa claro, de acordo com o que avalia que, importante para o sistema capitalista brasileiro é ensinar e aprender Língua Portuguesa e Matemática. Descarta-se a teoria vigotskiana de que desenvolver integralmente um ser humano não consiste em aprimorar habilidades gerais, mas sim diversas e variadas habilidades e competências específicas, as quais correspondem a diferentes áreas do saber, não se pode deixar enganar por um ideário neoliberalista que supervaloriza o ensino das primeiras letras e números com o objetivo maior de não desapropriar completamente os trabalhadores do saber, porém ofertar a eles um acesso mínimo, necessário à produção, uma vez que:

[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torna-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! (SAVIANI, 2011, p. 66 e 67).

Oferecer a grande massa popular um currículo envolto apenas nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando-se conhecimentos, habilidades e competências das demais áreas do saber como Geografia, História, Ciências, Artes dentre tantas outras, é uma estratégia da classe dominante para manter em suas mãos grande parte do conhecimento sócio e historicamente construído, por isso cabe aos intelectuais orgânicos combaterem políticas que visa esse objetivo, visto que, como afirma Saviani (2011), para que os oprimidos superem sua opressão, faz-se necessário que eles dominem o mesmo saber dos dominantes. Para finalizar nossa discussão, façamos uso das observações de Freitas (2012) a respeito das políticas de responsabilização, segundo o autor, várias são as consequências negativas para nosso sistema de ensino: i) sob o auspício do direito de igualdade, afirma-se que todos as crianças devem estar alfabetizadas até os oito anos de idade, entretanto o foco no ponto de chegada desconsidera o ponto de partida, mascara-se as desigualdades sociais que levam muitas crianças a não se alfabetizarem na “idade certa”.

Freitas (2012) alerta também para o fato de os professores fazerem uma corrida para o centro, isto é, em prol de atenderem os índices impostos, focam seus esforços nos alunos medianos e deixam às margens aqueles com mais dificuldades, pois dificilmente atingirão as metas, bem como os educandos com altas habilidades, pois darão conta sem muitos esforços. Há ainda, de acordo com Freitas (2012), o perigo da privatização da gestão pública, afinal os atuais gestores, têm-se demonstrado “incompetentes”; para gerirem os resultados esperados, assim privatiza-se a gestão, bem como oferta-se vouchers, ou seja, bolsas concedidas para que se estude em escolas privadas, assim, ao invés de se investir o dinheiro público na melhoria da qualidade da educação pública o destina aos empresários da educação privada.

Isso sem falar nas consequências já citadas e descritas: estreitamento curricular e disputa de pais por vagas em determinadas escolas bem ranqueadas, promovendo-se com isso a segregação socioeconômica nos territórios e nas escolas, através da seleção de determinados alunos para comporem o corpo discente de determinadas escolas e/ou de determinadas salas de aula (FREITAS, 2012). Dentre tantas mazelas, Freitas (2012) também destaca que, as avaliações externas, especialmente as de terceira geração geram uma competição entre professores e escolas, diminuindo a possibilidade de colaboração entre elas. Pressionados pelo sistema, os professores pressionam seus alunos a apresentarem desempenhos cada vez maiores e mais cedo, haja vista a implantação da ANA, através da qual, crianças de oito anos são submetidas a testes para aferição do nível de alfabetização e, por isso, passam a ser exigidas desde o 1º ano do Ensino Fundamental, com apenas seis anos de idade. Além destas, ainda destacam-se fraudes nas notas dos alunos, precarização da formação docente, cabendo ao professor seguir rigorosamente o guia de aplicação dos materiais didáticos

fornecidos pelo poder público, bem como destruição da moral do professor, submetido “[...] a toda sorte de responsabilização e exposição pública” (FREITAS, 2012, p. 394)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante um breve histórico a respeito das políticas de avaliação implantadas no Brasil desde a década de 1980 até os dias atuais observou-se uma crescente responsabilização dos gestores e professores pela melhoria da qualidade do atendimento educacional de nosso país com uma diminuição da responsabilidade do Estado, o qual, segundo Libâneo (2008), deveria implantar políticas educativas para a escola focadas no processo ensino-aprendizagem, dentre elas:

[...] a) Intervenção decisiva nas questões intra-escolares, especialmente em formas de gestão pedagógica, curricular e de metodologia de ensino que assegure os mais elevados índices de aproveitamento escolar para todos os alunos; b) Medidas propiciadoras de salário digno, carreira profissional, condições de trabalho, condições de permanência dos professores em uma só escola com 40h; c) ações em âmbito nacional que assegurem a todos os professores, especialmente das séries iniciais, o domínio de conteúdos escolares e de habilidades cognitivas; d) campanha contra a formação de professores em massa em favor de uma sólida formação cultural e científica, limitando o ensino a distância a recurso complementar de formação (LIBÂNEO, 2008, p. 177).

Tal observação se faz mais clara diante da posição assumida por Freitas (2004), o qual afirma que se tem investido grandes esforços e verbas públicas nas políticas de Avaliação de larga escala sem, contudo, melhorar de fato a qualidade da educação brasileira uma vez que até a década de 1980 não se tinha tais avaliações, portanto, apresenta-se problemas comuns aos demais países que não a possuíam, no entanto, chega-se ao século XXI com três gerações diferentes de Avaliação e ainda apresentam-se os mesmos problemas de países que não as possuem, após 30 anos de aplicação de tais avaliações sem resultados significativos, acredito que seja possível concluir que a chave para uma Educação de qualidade não esteja nas políticas públicas de responsabilização de professores e gestores e sim num maior comprometimento do Estado em relação a ela.

Ainda que se reconheça a importância de avaliações do sistema escolar como meio para uma verdadeira parceria entre poderes nacional, subnacional e municipal, não se pode concordar com o rumo que isso tem tomado em nosso país, uma vez que o enfoque dado às avaliações externas deixou de ser um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e se transformou em um instrumento de medida, classificação, comparação e competição entre instituições que deveriam estar trabalhando em parceria, em prol de um bem comum, a melhoria da educação com a diminuição das desigualdades sociais que se vivencia a cada dia.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. *Revista Brasileira de Educação*, n.22, jan/fev/mar/abr, 2003.
- AZEVEDO, J. M. L. A educação como política pública. Polêmicas do nosso tempo. Autores associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. RBPAE – v. 27, n. 3, p. 361 – 588, set./dez.2011.
- BONAMINO, A; SOUSA, S.Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun.2012.
- BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. *Cadernos de Pesquisa*, nº.108, p. 101-132, novembro/1999.
- BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. Dicionário de Política. Estado. 11. ed. Tradução com a coordenação de João Ferreira. Brasília: UNB, 1998.
- BRASIL. Documento Básico da ANA. Brasília, INEP, 2013.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Histórico. Brasília, 2014. Disponível em Acesso em 20 de jun. 2014.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.377 – 401, maio/ago. 2006.
- CARNOY, M. Estado e teoria política. (equipe de trad. PUCCAMP) 2^aed. Campinas: Papirus, 1988.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação da Educação Básica e ação normativa federal. *Cadernos de Pesquisa*, v.34, n.123, p.663 – 689, set./dez.2004.
- FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v.33, n.119, p. 379-404, abr.-jun.2012.
- GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603 622, jul./set., 2012
- HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educação*, n.42/5 – 25 de abril de 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas (*). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez. 2008 – ISSN: 1676 – 2584.
- OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, Rio de Janeiro, jan./abr. 2005.
- SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SMITH, C.; STRICK, L. Dificuldades de Aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LIGAÇÃO ALTERNATIVE

<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/download/150/422> (pdf)

ARTIGO RELACIONADO

[Artigo corrigido , vol. 2 (2), 111-128] <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/150/422>