

O DIREITO DE APRENDER E A PRODUÇÃO DA QUALIDADE NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DA AVALIAÇÃO

*Olenir Maria Mendes**

RESUMO

A implementação de políticas centradas na avaliação tem representado significativas mudanças na rotina das escolas públicas. Alcançar índices que as coloquem em patamares que atendam às exigências de “qualidade” postas pelo Sistema Educacional atual tem ocupado lugar central. Pretendemos aqui discutir as condições concretas que essas escolas públicas dispõem de qualidade. Nos últimos anos “qualidade” tem sido uma das principais metas governamentais, seja em esfera federal, estadual ou municipal, reduzidas em ações de regulação e controle para a “melhoria da qualidade”. É, pois, nesse contexto que pretendemos discutir como as políticas de avaliação têm provocado transformações no cotidiano das escolas públicas em prol da melhoria da qualidade e como essas transformações, nem sempre perceptíveis, tem propiciado um distanciamento da qualidade defendida historicamente pelos movimentos sociais e sindicais na luta pela escola pública, gratuita e de qualidade como condição para a garantia do direito de aprender.

Palavras-chave: Escola pública. Avaliação. Qualidade social.

ABSTRACT

The implementation of evaluation of evaluation focused policies has issued significant changes in public schools routine. Their main goal has been to achieve indexes which can place them at levels that meet the quality requirements posed by the current Education System. This paper aims to discuss the concrete conditions in our public schools in order to produce quality indeed. In the last years, quality has been one of the main

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil. Professora no Curso de Pedagogia e no Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Minas Gerais, Brasil. *E-mail:* olenir@ufu.br

Government targets whether federal, state or municipal level. They have reduced their actions to regulate and to control quality improvement. In this context, we intend to discuss how assessment policies have caused changes in the daily public schools in order to improve the quality, as well how these transformations, not always noticeable, have provided a distance to the historically quality advocated by social movements and trade unions which fight for public, free and qualitative school as a condition for guaranteeing the right to learn.

Keywords: Public school. Evaluation. Social quality.

O contexto político atual tem colocado em questão a finalidade máxima da escola pública como o local apropriado para a democratização e produção do conhecimento produzido historicamente pela sociedade. A realização do desempenho da escola com a qualidade social¹ esperada tem se mostrado um grande desafio para os movimentos sociais que lutam historicamente em prol da escola pública, gratuita e de qualidade. Alcançar qualidade sempre foi bandeira de luta histórica dos movimentos sociais e sindicatos de trabalhadores/as do País, mas nos últimos anos “qualidade” tem sido também tema de debate e, uma das principais metas apresentadas pelas demandas governamentais, seja em esfera federal, estadual ou municipal. No entanto, dado a polissemia que esse termo enseja, não tem sido fácil perceber com clareza, o sentido, o significado ou mesmo a natureza atribuída pelos diferentes grupos sociais. Que qualidade defendem os movimentos sociais e os sindicatos? Que lógicas estão por trás das políticas governamentais implementadas com o fim de obter melhoria da qualidade da escola pública?

¹ Por qualidade social entendemos aquela em que há garantia de direitos de cidadania e inclusão social, há participação das pessoas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. “A oferta de educação de qualidade como direito de cidadania contempla três dimensões específicas e complementares, a saber: I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado. Educação de qualidade social é aquela comprometida com a formação do estudante com vistas à emancipação humana e social; tem por objetivo a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia” (BELLONI, 2003, p. 232).

No discurso de senso comum, a noção de qualidade é abordada como se todos/as tivessem o mesmo entendimento a respeito do termo. Tal conceito acabou tornando-se, pois, nos últimos anos, uma espécie de paradigma que divide e hierarquiza as escolas em dois grupos: as boas e as ruins. Vinculadas a esse julgamento aparecem os projetos de premiação e de punição para escolas ou para o seu corpo docente - uma meritocracia enviesada calcada na ideia de produtividade, muitas vezes, a partir de uma concepção empresarial.

As metas governamentais, nos últimos anos, estão centradas na implementação de avaliações externas como forma concreta de regulação e controle da melhoria da “qualidade” da escola. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9394/1996, as políticas de avaliação ganharam destaque no cenário educacional e vem se consolidando e se fortalecendo. Conforme o artigo 9º, cabe ao Estado;

VI - assegurar o processo Nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

No campo social, os países que vivenciaram o *estado de bem estar social* sofreram a alteração desse modelo para o modelo de *estado mínimo* e, essa nova lógica tem contribuído sobremaneira para o fortalecimento e para a grande repercussão da avaliação da educação básica (MALLMANN; EYNG, 2008). Tal lógica repercute nos países que, apesar de não terem vivenciado o *estado de bem estar social*, vivenciam a experiência do estado mínimo na nova lógica capitalista de sociedade. Essa reestruturação tem influenciado no espaço da escola, no sentido de incentivar um processo de descentralização do poder e propor, entre outras iniciativas, a gestão democrática da escola, garantindo inclusive, mais uma bandeira histórica dos movimentos sociais. No entanto, assistimos, em paralelo, uma intensificação das políticas de avaliação e regulação.

[...] em virtude das políticas de descentralização a ação do estado passa a ampliar o controle e a regulação, que se efetiva com a implantação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) em 1990. Por outro

lado a escola é responsabilizada por elaborar seu projeto pedagógico e efetivá-lo mediante gestão democrática, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nacional nº 9394/96 no art. 14 (MALLMANN; EYNG, 2008, p. 10.249).

Consolida-se no País a avaliação de larga escala, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB como uma forma concreta de busca por meios de instrumentalização das políticas públicas de “qualidade” educacional e pela constituição do governo como Estado Avaliador². Configura-se, então, a Avaliação externa baseada em testes padronizados com objetivo de medir desempenhos dos/as estudantes referindo-se em resultados geradores de práticas de responsabilização unilateral (FREITAS, 2013). Como consequência, no interior das escolas, vivenciamos práticas que têm se distanciado cada vez mais da concepção de qualidade social reivindicada pelos que lutam historicamente por escola de qualidade para toda a população.

É nesse contexto que pretendemos discutir como as políticas de avaliação têm provocado transformações no cotidiano das escolas públicas, em consequência das várias ações em busca da tão propagada melhoria da qualidade e, pretendemos discutir, também, como essas transformações, às vezes nem percebidas pela comunidade escolar, têm propiciado um distanciamento da melhoria da qualidade da escola pública, em especial no que se refere ao direito de aprender como garantia da qualidade social.

A avaliação interfere na vida das pessoas e das instituições e isso se confirma a cada ano no interior das escolas públicas em nosso País. É preciso questionar sobre como têm sido esses processos de organização e reorganização dos espaços a partir das exigências postas pela Avaliação Sistêmica. Preocupa-nos sobremaneira, as experiências/vivências que vêm se consolidando, de forma cristalizada como parte da organização do trabalho pedagógico dentro das escolas.

² “Estado Avaliador” é o incentivo à competitividade, à admissão da lógica do mercado por meio dos modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados e com uma forte preocupação condizente ao produto, mais do que com o processo. A avaliação representa, nesses termos, uma espécie de controle de resultados e, a partir deles, são definidos os recursos destinados às instituições escolares (CATANI; OLIVEIRA, 2002).

A implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 1990, representou uma iniciativa importante para as escolas públicas no Brasil. Com a pretensão de conhecer problemas e deficiências, já bem conhecidos dos/as trabalhadores da educação e da comunidade em geral, o governo federal implementou políticas centradas na avaliação, as quais têm representado significativas mudanças na rotina das escolas. Presenciamos desde ações, para de fato melhorar o trabalho pedagógico, até ações contraditoriamente impeditivas de aprendizagens para pelo menos uma parte significativas dos/as estudantes. De modo geral, tem se acompanhado no interior das escolas uma luta árdua para o alcance dos índices que coloquem as escolas em patamares de “qualidade” com o intuito de atender às metas (im)postas pelo governo. No entanto, a luta pela qualidade social como garantia de aprendizagem significativa para as crianças, adolescentes e jovens não tem caminhado de mãos dadas com a busca pelas metas e índices.

O MEC se esforça em demonstrar a necessidade da avaliação da educação básica e as escolas se esforçam em demonstrar seus resultados. Esses esforços se explicitam a partir de diferentes concepções de qualidade. Em alguns estados do País, por exemplo, são afixadas placas indicativas dos índices de cada escola em sua fachada principal, causando um clima de competição como consequência do incentivo ao ranqueamento das melhores escolas, como também das piores. Exemplo dessa fixação por “qualidade” é a fachada de uma escola pública da histórica pequena Cidade de Goiás, localizada no interior de Goiás, a antiga capital do Estado, conhecida como Goiás Velha. Essa linda cidade, tombada pelo patrimônio histórico e roteiro turístico importante para a população foi tomada pelo “sentimento de qualidade” do qual estamos falando. Em visita recente tivemos a surpresa de ver uma fachada colonial, arquitetura fabulosa do séc. XIX, com o adereço da placa com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb da escola e seu comparativo com os resultados de toda a cidade e do Estado de Goiás. Placa afixada na porta de uma escola, sem nenhuma combinação arquitetônica, estava lá a propaganda indicativa do que a comunidade obtém como garantia de que ali, dentro daquela escola há “qualidade”. O que essa lógica provoca nas práticas cotidianas ao demandarmos todos os nossos esforços para que essa “qualidade” se mostre na representação de uma placa?

São esses e outros questionamentos necessários no sentido de possibilitar às pessoas que trabalham dentro das escolas precisam fazer, afinal não há dúvidas de que tais mudanças têm provocado nos/as profissionais da educação um grande esforço para produzir “qualidade”. O que não temos certeza é que qualidade estamos conseguindo produzir.

Segundo Ludke (2013), em entrevista para o programa Salto para o futuro,

A melhor avaliação que existe é aquela que se coloca do lado do aluno. É um direito do aluno e uma obrigação do professor. Colocar-se do lado do aluno em seu crescimento, em sua aprendizagem. Se você estiver ajudando o aluno a crescer a aprender, você estará fazendo o que deve (LUDKE, 2013).

Então, como podemos entender as práticas que se constituem como ações em prol da melhoria do aprendizado dos/as estudantes? Como tem sido o movimento no interior das escolas ao se colocarem “ao lado do aluno” como garantia, nem sempre de produzir qualidade, mas de produzir um índice aceitável pelas metas do governo? Lamentavelmente, colocar-se ao lado dos/as estudantes e produzir melhores índices não tem sido sinônimo e, menos ainda, nem sempre se configura em produção de qualidade.

Conseguimos enxergar claramente que as escolas têm sido um espaço de oportunidade para os/as estudantes, inclusive das periferias, mas é notório também que há dentro das escolas uma reprodução das desigualdades sociais, o que torna essa tal oportunidade mero discurso.

O que há de concreto é o esforço, dentro das escolas, de profissionais da educação, das famílias e dos/das próprios/as estudantes para que os resultados sejam de acordo com os índices esperados. Há nas escolas ações que, dialeticamente, podem até gerar “qualidade”, mas na maioria das vezes, não resultam em nada mais do que uma nota maior nos índices que medem “qualidade”, mas são ações que fortalecem a reprodução da desigualdade em relação ao aprender. A avaliação exige um processo coletivo de reflexão e não apenas um resultado pontual.

A escola, nesse contexto, acaba por corroborar o processo de reprodução da exclusão, ao não se constituir em um espaço que garanta a aprendizagem de todas as pessoas. As crianças pobres hoje em dia já

não ficam mais retidas pelo sistema avaliativo, mas continuam sendo “filtradas” e educadas para assumir determinado papel social. Na verdade, a eliminação do/a estudante está adiada, existem agora novas formas de exclusão que atuam dentro da escola. A ênfase na avaliação formal dentro da sala de aula diminuiu e fortaleceu-se o monitoramento por avaliação centralizada e externa. “Nesses sistemas de avaliação o desempenho individual é subsumido nas estatísticas que lidam, preferencialmente, com tendências globais dos sistemas de ensino ao longo do tempo, a partir da proficiência média dos alunos” (FREITAS, 2007, p. 973).

Do ponto de vista das intenções políticas, não podemos deixar de mencionar o papel do Plano Nacional de Educação (PNE). Também ele representa importante ação em prol da qualidade. Sua implementação poderá representar uma melhoria da qualidade do ponto de vista do acesso, por exemplo, por meio da concretização de uma de suas metas de universalizar a educação infantil até 2016 para crianças de 4 e 5 anos e atender 50% das crianças de zero a três anos. No entanto, sabemos que qualidade não se garante apenas com acesso. Outra meta pretende alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Essa meta representa um grande esforço de todos os sujeitos corresponsáveis pela educação em nosso País. No entanto, também cabe discutir as condições em que se darão os processos de implementação de ações para que ela se efetive. Essa meta está atrelada também ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), lançado pelo governo federal. As formas de acompanhar o sucesso ou fracasso dessas ações políticas é a avaliação e o MEC disporá de um instrumento próprio de avaliação em larga escala dos resultados do Pnaic com o intuito de verificar o desempenho das crianças em leitura, escrita e matemática, nos primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, mais uma vez a avaliação assume papel central no controle e regulação, sendo entendida em seu sentido mais restrito, o que favorece uma compreensão também restrita da função da avaliação no processo de produção da qualidade social e do direito de aprender.

Ainda sobre o PNE, suas metas 5, 6 e 7 referem-se diretamente ao acesso e a qualidade, sabiamente mantidas juntas duas ações que não podem ser dissociadas: acesso e qualidade. Por meio dessa metas, o Plano

pretende fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Mas, como as escolas conseguirão atingir tais metas se elas, muitas vezes, demandam de condições ligadas tanto à infraestrutura, à pessoal, como salários, carreira para os/as trabalhadores/as da educação, dentre outros fatores. Essa questão demanda outra meta importante do PNE, que busca valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano da vigência do PNE. Essa meta pretende assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os/as profissionais da educação básica pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal. A valorização da carreira dos professores brasileiros passa pela elevação do nível salarial, mas também por um conjunto de instrumentos que aperfeiçoem as condições de exercício profissional. A Lei do Piso, por exemplo, representa um avanço importante, mas ainda não está consolidada com questionamentos na Justiça e o descumprimento em diversas unidades da federação e municípios. O professor brasileiro ainda recebe uma remuneração significativamente inferior à de profissionais com a mesma escolaridade.

Além disso, a escola ainda passa por dificuldades ligadas aos processos de participação e em envolvimento dos sujeitos sociais. Muitas vezes, as escolas nem conseguem dialogar com as comunidades que atendem. Sabemos que existem escolas que se encontram isoladas dos problemas da comunidade ou até mesmo, a comunidade nem conta com a escola para enfrentar juntas suas dificuldades. Há uma desarticulação entre escola, família e comunidade e, mais ainda entre os governos e a comunidade. Além disso, a comunidade não cobra qualidade ou, muitas vezes, não tem clareza da “qualidade” que deve ser exigida da escola e, principalmente, do Estado. Afinal, O desafio de produzir qualidade deve ser resultado de uma corresponsabilidade e, portanto, implica em coparticipação.

Qualidade e participação: desafio de vários sujeitos do processo de aprender e ensinar

Não há como discutir qualidade da escola pública, sem uma definição e uma opção clara acerca das intenções e concepções que envolvem esse conceito. Apesar de a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e até o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) apresentarem garantias de oferta de ensino de qualidade, não é tão simples delimitar um entendimento conceitual. A importância de uma definição para o termo “qualidade” é uma necessidade sentida também pelo próprio judiciário. Há, tramitando no congresso legislativo brasileiro, uma Lei que prevê sanções para o mau desempenho de prefeitos e governadores que não conseguirem melhorar a qualidade das escolas públicas. No entanto, o Ministério Público sente a necessidade de instrumentos de cobrança quando se pretende exigir qualidade. Segundo notícias em jornal, o fato de não haver ferramentas que definam o que é entendido por qualidade impede que haja uma ação judicial (ESTADO DE SÃO PAULO, 09 dez. 2013)³.

O termo “qualidade” tem servido para garantir a manutenção de uma escola que, em sua construção histórica, tem cumprido uma função social de manutenção das desigualdades sociais. No entanto, o discurso que se ouve é que a função social da escola é garantir ensino de qualidade para todos e todas sem distinção. É proposto e definido socialmente que a escola ensine, independente da condição socioeconômica de cada pessoa, atendendo a um princípio liberal de sociedade. No entanto, todos nós sabemos que a condição socioeconômica interfere significativamente nos resultados produzidos pela escola. E, ainda, os aspectos econômicos, sociais e, poderíamos acrescentar os culturais, são determinantes para o processo de produção da qualidade. “A escola não é uma ilha no seio de uma sociedade e que não pode fazer tudo, independentemente das condições desta mesma sociedade” (FREITAS, 2003, p. 16-17). Desse modo, não podemos ser ingênuos de acreditar que os problemas da escola, bem como da qualidade da escola perpassam apenas por seus problemas internos, em especial por problemas meramente didático pedagógicos.

³ SALDAÑA, P.; VIEIRA, V, *Jornal O Estado de São Paulo*, São Paulo, 09 dez. 2013.

Não estamos falando de qualquer conceito de qualidade. Se por um lado, o governo demonstra resultados de melhora da qualidade da escola pública, por outro acompanhamos o desânimo de gestores, professores e famílias ao perceber que seus estudantes são “aprovados”, mesmo que não tenham alcançado objetivos de aprendizagens significativas. Está garantida à maioria dos filhos dos trabalhadores, a escolarização, no entanto, a democratização do saber produzido historicamente ainda é uma bandeira para as classes populares. Então, estamos falando de uma qualidade social das escolas públicas, como direito de cada pessoa, de cada cidadão.

A qualidade que se espera só será possível se for resultante de uma construção na qual os diferentes sujeitos atuem coletivamente para chegar a um fim desejável e “negociável” (BONDIOLI, 2004). Para essa autora, definir qualidade implica explicitar sua natureza, ou seja: seu caráter negociável, participativo, autorreflexivo, contextual, processual e transformador.

A qualidade, em seu aspecto negociável, é vista da seguinte forma: A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14)

Nesse sentido, os espaços privilegiados para a construção dessa qualidade se dão por meio de debates entre pessoas e grupos que têm interesses em relação à escola, que têm responsabilidades para com ela. De modo consensual, precisam ser definidos valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como deveria ou poderia ser e funcionar a escola. É preciso construí-la e persegui-la e para isso faz-se necessário uma prática constante de negociação entre sujeitos sociais envolvidos, com vistas a um acordo que resulte em um trabalho produtivo. Isso quer dizer que a qualidade é de natureza ideológica e isso implica em considerar o embate entre diferentes

pontos de vista, ideias e interesses como recurso. A qualidade é produção social e, por isso, tem uma natureza participativa, processual, contextual, formadora e por tudo isso ela é transformadora. Não há qualidade sem o coletivo ativamente explicitando seus interesses. E também por isso o caráter reflexivo se apresenta como condição para esse processo. Fazer qualidade não é só agir, mas é também refletir sobre as condições (im)postas pela realidade, ou seja, os condicionantes sociais e políticos e pensar, a partir deles, sobre as possibilidades.

Além disso, o processo coletivo de produção de qualidade exige um conhecimento profundo da realidade. A realidade não se mostra simplesmente que é preciso esforço de sua decifração e interpretação (VASCONCELLOS, 2006). São várias as tentativas de apreensão do dinamismo do real já configurado, no sentido de captar e entender a realidade num esforço investigativo. Isso implica em ir além de uma percepção imediata, é uma busca interpretativa, descritiva e explicativa da realidade. Esse processo ajuda a equacionar os problemas, identificar as contradições e localizar as necessidades. Afinal, segundo Vasconcellos (2006), a realidade é parte de um todo que se encontra em movimento constante entre o particular e o universal. Assim, em relação à escola, os principais condicionantes frequentemente estão também fora dela, justamente por isso precisamos pensar coletivamente a relação escola-sociedade no processo de produção da qualidade.

O direito de aprender e a produção da qualidade

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAE) tem desenvolvido pesquisas com o intuito de acompanhar os impactos das avaliações externas no interior das escolas, bem como o processo de busca pela qualidade tão propagada pelas políticas atuais. Em nossos estudos, procuramos acentuar também as perspectivas críticas de análise e compreensão da realidade de forma ampla, buscando a compreensão crítica e explicitação das lógicas que permeiam os espaços da sala de aula em interface com a escola e a sociedade, centralmente a prática avaliativa. Em um estudo realizado em 2012, Silva e Pereira relatam que,

Foi impressionante observar o quanto a *Prova Proalfa*⁴ mexeu com a escola. No momento de sua aplicação a diretora impediu que os alunos das outras turmas (que não seriam avaliadas), saíssem das salas. Tudo para não atrapalhar os alunos que estavam fazendo a prova. Para sua realização foi exigido todo um ritual, organizado pela supervisora, com: números colados nas carteiras para as crianças identificarem os números que tinham em mãos; havia também na escola um pai e uma mãe que desempenharam o papel de fiscais/testemunhas para que não houvesse nenhuma fraude (SILVA; PEREIRA, 2012, p. 2).

Esse depoimento das pesquisadoras do GEPAE só confirma a ideia que se tem acerca da avaliação e sua importância dentro da escola e, atualmente, de forma muito mais explícita como foi o caso acima relatado. Temos em nossa tradição clássica de avaliação que a nota tem tido sempre maior importância do que o próprio conhecimento e prevalece essa ideia com força maior, pois a nota do Ideb com certeza tem um peso para toda a comunidade escolar.

Outras ocorrências no interior das escolas acompanhadas por nós têm nos causado incômodo. Ao mesmo tempo em que os esforços são explicitados em prol da melhoria dos índices das avaliações externas, com o discurso de que é a busca da melhoria da qualidade, acompanhamos uma significativa diminuição das aulas, especialmente no final dos calendários escolares. O direito básico de ter aula não está totalmente alcançado pelos/as estudantes das classes populares. Exatamente por causa do grande número de dias em que a rotina da escola se perde em consequência da aplicação das provas, diminuem-se o número de aulas a serem dadas. Parece mais claro que o esforço de alcançar uma nota no Ideb traduz-se em não dar aulas.

Os/as estudantes vão embora mais cedo para suas casas e encerra-se o período de aplicação de provas bimestrais ou trimestrais ainda no mês de novembro. O ano letivo se encerra quase um mês antes do calendário

⁴ O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) integra o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). “Trata-se de uma avaliação de caráter diagnóstico que visa identificar níveis de aprendizagem dos alunos em alfabetização, em situações que contemplam tanto aspectos relacionados à apropriação do sistema de escrita quanto usos sociais da leitura e da escrita, o letramento” (MINAS GERAIS, 2009, p. 7).

da escola, apesar de haver tantos problemas de aprendizagem, ou seja, logo após as provas serem aplicadas os/as estudantes não precisam mais frequentar as aulas. Desse modo, mesmo o calendário acadêmico se encerrando em 20 de dezembro, nos deparamos com escolas praticamente vazias, com presença de pouquíssimos estudantes e um ou outro professor/a já na primeira semana de dezembro.

O direito de aprender encontra-se fragilizado também por questões de tempo e espaço escolar. Isso sem contar as inúmeras aulas canceladas ao longo do ano letivo por ausência de professores ou reuniões administrativas e pedagógicas. Qual é o tempo de aprender de fato, propiciado pela escola? Além disso, sabemos que a escola, ainda que não passe conteúdo algum, desenvolve um papel importante como meio de inculcação ideológica e por isso, mesmo que não ensine nenhum conteúdo do programa ela estará ensinando um conteúdo do currículo oculto conformado na lógica social que está posta. Quem deve aprender e quem não precisa aprender, por exemplo.

Outro aspecto refere-se à cultura clássica avaliativa centrada em provas, verificação da aprendizagem, notas, classificação e no produto final. Em nossa sociedade vigora a meritocracia; problema que coloca em risco o caráter formativo da aprendizagem significativa, sendo necessário fazer uma crítica a esse modelo. Essa lógica avaliativa fortemente arraigada na cultura escolar ainda persiste e os e seus rituais estão vivos e atuantes.

É lamentável constatar que as escolas ainda continuam com práticas tão arcaicas e tão “deseducativas” como as tais “semanas de provas”. Realmente não é fácil mudar uma lógica, uma cultura (im)posta. Existem algumas escolas que têm tentado trabalhar de forma diferente com o intuito de formar cidadãos mais críticos, mais autônomos, mais criativos e etc. Entretanto, essas escolas nem sempre conseguem ser tão alternativas quando o tema é sua prática avaliativa. A produção científica sobre avaliação é unânime em afirmar que a avaliação precisa acontecer durante todo o processo de aprendizagem, de ensino e avaliação. O processo não pode ser de modo estanque, tem que servir para acompanhar o desenvolvimento do/a aprendiz. Então precisamos nos perguntar: para que avaliar aplicando provas na última semana de aula? O que podemos fazer com o resultado se, por acaso, algum estudante demonstrar que não conseguiu atender aos objetivos pretendidos, depois que não há mais aulas no calendário escolar? Então só nos resta reprovar. Então para quê serve a

escola? Porque será que as escolas continuam submetendo seus educandos a um sistema de perverso da avaliação? Se não houver inovação também no processo avaliativo, todo o trabalho terá sido em vão.

Se for consensual que o mais importante é aprender, qual será o sentido de existir as semanas de provas e todo o seu ritual preparado para classificar e selecionar? Afinal, os educandos não são tolos e entendem rapidamente que, apesar de dizermos que o mais importante é aprender, na prática demonstramos que o mais importante é se sair bem na “prova”, mesmo que ela esteja carregada de deturpações e de questões, muitas vezes, “estúpidas”, as quais não conseguem medir coisa alguma. Além disso, essas semanas de provas também contribuem para que os estudantes percam “tempo” em seu direito de aprender. Geralmente eles/as fazem uma ou duas provas por dia e são liberados para voltarem às casas. Por que não nos perguntamos qual é o sentido disso? Sem contar que as escolas não levam em consideração as condições da maioria das famílias que trabalham e não têm onde deixar seus filhos, como também geralmente não podem buscá-los mais cedo nas escolas. Tal situação exemplifica a assertiva de que há uma distância entre a escola e a comunidade. Os problemas são tratados de maneira isolada e não há corresponsabilidade quanto aos resultados de tais práticas.

Apesar de tudo isso, os resultados do Ideb melhoram em todas as regiões do País, sem exceção. De 2005 para 2011, nos três níveis da educação básica, só temos o que comemorar. Os índices subiram (QUADRO 1), o que deveria significar que a qualidade melhorou, ou ainda que os/as estudantes aprenderam. Não é bem assim, as famílias continuam se perguntando sobre o que têm aprendido seus filhos nas escolas, porque eles são aprovados mesmo não sabendo minimamente o conteúdo ensinado. Que tipo de escolarização está sendo oferecido aos estudantes? O que estão medindo esses testes? Segundo Freitas (2007), estes testes apresentam risco de risco de ocultação da má qualidade porque sua metodologia privilegia a proporção de aprovados em sua fórmula e será que o aumento de aprovados quer dizer que houve aumento de aprendizagem? Existe também risco de ocultação da má qualidade porque usa-se a média como referência.

“O IDEB não deixa de ser baseado em uma proficiência média da escola ou da rede. O uso da média como referência e sua variação ao longo do tempo não significam que houve melhoria *para todos*. Se um

grupo de bons alunos for melhor ainda, a média subirá, mesmo que os piores continuem onde sempre estiveram (FREITAS, 2007, p. 982, grifos do autor).

QUADRO 1 - Resultados do Ideb 2005-2011 por Estado do Brasil – Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Ensino Fundamental - Anos Iniciais				
Estado	2005	2007	2009	2011
Acre	3.4	3.8	4.3	4.6
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8
Amapá	3.2	3.4	3.8	4.1
Amazonas	3.1	3.6	3.9	4.3
Bahia	2.7	3.4	3.8	4.2
Ceará	3.2	3.8	4.4	4.9
Distrito Federal	4.8	5.0	5.6	5.7
Espírito Santo	4.2	4.6	5.1	5.2
Goiás	4.1	4.3	4.9	5.3
Maranhão	2.9	3.7	3.9	4.1
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1
Mato Grosso do Sul	3.6	4.3	4.6	5.1
Minas Gerais	4.7	4.7	5.6	5.9
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2
Paraíba	3.0	3.4	3.9	4.3
Paraná	4.6	5.0	5.4	5.6
Pernambuco	3.2	3.6	4.1	4.3
Piauí	2.8	3.5	4.0	4.4
Rio de Janeiro	4.3	4.4	4.7	5.1
Rio Grande do Norte	2.7	3.4	3.9	4.1
Rio Grande do Sul	4.3	4.6	4.9	5.1
Rondônia	3.6	4.0	4.3	4.7
Roraima	3.7	4.1	4.3	4.7
Santa Catarina	4.4	4.9	5.2	5.8
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6
Sergipe	3.0	3.4	3.8	4.1
Tocantins	3.5	4.1	4.5	4.9

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2221019>

Esses resultados não são suficientes e por isso precisamos interpelar o poder público, as instituições educacionais, as famílias e a sociedade acerca desse tipo de qualidade que está posto, porque urge romper definitivamente com a visão de que tirar uma boa nota, seja na prova em sala de aula, seja no Ideb, é sinônimo e garantia de qualidade. A qualidade deve ser negociada e estabelecida pelos sujeitos do processo como forma de realizar transformações fundamentadas e responsáveis em todo o sistema educacional.

Por fim, urge pensarmos em uma escola que opte por construir um projeto educativo de maneira coletiva, consubstanciado numa lógica comunitária, que pressupõe uma profunda transformação cultural em que concretiza uma efetiva diversificação das aprendizagens, que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos e todas, fundamentados no princípio de que todos podem e devem aprender. É preciso pensar em processos de avaliação negociados que criem compromissos pactuados e incentivem novas formas de organização nas relações internas e externas das escolas.

Afinal, sabemos que historicamente a avaliação constituiu-se em um dos mais sérios problemas educacionais e, no momento atual, essa situação se acentua. Mas sabemos também que, nas últimas décadas, vem se abrindo espaço para que essa discussão se fortaleça e em função de reflexões críticas sobre a superação do sistema avaliativo classificatório e excludente, intensificador do fracasso escolar; têm se questionado tanto as dimensões técnicas (procedimentos utilizados em termos de sua elaboração, aplicação e resultados) quanto a sua dimensão política. Esperamos, portanto, que o tema avaliação possa avançar no sentido de consolidar uma outra concepção em que o direito de aprender ocupe lugar central de todo o seu processo.

Referências

- BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Perseu Abramo, 2003.
- BONDIOLI, A. *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. ano CXXXIV, n. 248. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 dez. 2013.

_____. Ministério da Educação. *O que é IDEB*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/ideb>>. Acesso em: 25 maio 2012a.

_____. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação Passo a Passo*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passopasso_maiseducacao.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2011b.

CATANI, M. A.; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.de; ADRIÃO, T. (Org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 77-88.

FREITAS, L. C. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 348-365 jan./abr. 2013.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33 n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 de dez 2013.

_____. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, América do Norte, n. 20, set. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4086>>. Acesso em: 19 Out. 2010.

_____. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 de março de 2010.

_____. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzidas pelas reformas. *Pro-Posições*, Unicamp, v.16, n. 3 (48), p. 111-144, set./dez. 2005.

_____. *Ciclos; seriação e avaliação: confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.

LUDKE, M. Avaliação no cotidiano escolar. *Programa Salto para o futuro*, TV Escola, 2013. Entrevista.

MALLMANN, V. C. da S.; EYNG, A. M. *Políticas de avaliação da educação básica: limites e possibilidades para a gestão da escola pública*. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/385_846.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de educação de Minas Gerais. *Programa de Alfabetização PROALFA: Boletim Pedagógico 2009*, Belo Horizonte, 2009.

SILVA, P. A. da; PEREIRA, M. S F. A prática de avaliação sistêmica: uma experiência vivenciada em uma escola municipal de Ituiutaba-MG. IN ENCONTRO MINEIRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 3., 2012. Ituiutaba. *Anais...*, Ituiutaba, [s.n.], Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

SILVA, M. V.; SOUZA, S. A. de. Educação e responsabilidade empresarial: “novas” modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.108, p.779-798. Out. 2009. ISSN 0101-7330.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto-Político-Pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad, 2006. (Cadernos Pedagógicos d Libertad, v.1).

Data de registro: 22/01/2014

Data de aceite: 19/02/2014