

CURRÍCULO ESCOLAR SOB A ÓTICA DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

Luiza Franco Duarte

Francis Mary Guimarães Nogueira

Resumo: A década de 1990 assinala um período de Reformas educacionais no Brasil, no qual tem-se como panorama pontuais ajustes que do político educacional a ordem mundial que estava se consolidando. O objetivo é abordar os desdobramentos das recomendações externas no currículo escolar. A investigação constituiu-se de pesquisa bibliográfica. O alinhamento político-econômico dos países da América Latina, vinculado as recomendações dos Organismos Internacionais cristalizaram os processos de avaliações externas enquanto eixo de ordenamento de políticas públicas. Por isso, tem-se que os resultados produzidos pelas avaliações externas enveredam-se na imposição de parâmetros de qualidade da educação brasileira. Os resultados deste estudo apontam o processo de implementação de uma política nacional de avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira como instrumento de condensamento da autonomia didático-pedagógica do professor diante do currículo escolar.

Palavras-chave: Organismos Internacionais. Educação Básica. Avaliação Externa. Currículo.

Introdução

A escola se ajusta de acordo com o modelo socioeconômico da sociedade na qual está inserida. Por isso, a presente pesquisa busca elucidar o percurso já trilhado pelas políticas educacionais desde 1990 no cenário educacional brasileiro, a ênfase deste estudo é compreender a incorporação de princípios gestados pela ordem econômica na organização do trabalho pedagógico.

Financiada pelas principais agências dos organismos internacionais, em 1990, realizou-se em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Considerada um marco de diretrizes e orientações acerca da expansão e do acesso à escola a todas as camadas sociais, fundamentada no discurso de educação como fator de promoção e equidade social.

O Brasil para adequar-se a esses princípios, implementou dispositivos legais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, e estabeleceu o Plano Decenal (2001-2010). Em linhas gerais, a educação nessa neoliberal assumiu-se como política compensatória

e, ao mesmo tempo, apontou como função do Estado em avaliar e mensurar a qualidade dos recursos financeiros investidos na educação.

É importante a ampliação de pesquisas sobre os reais impactos dos procedimentos e instrumentos utilizados na avaliação em larga escala na educação brasileira, pois os resultados desses processos avaliativos permeiam a discussão de uniformização e enrijecimento do currículo escolar.

1 Procedimentos metodológicos

A opção metodológica para a realização deste projeto em andamento parte da pesquisa por entendê-la como unidade “básica na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2010, p. 16). Isso porque corrobora-se de que teoria é um “discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a obtenção de dado e a análise dos mesmos” (MINAYO, 2010, p. 18), na medida em que a falta de um respaldo teórico coerente com os objetivos e a temática proposta pode implicar numa falsa captação da realidade observada.

Na pesquisa bibliográfica levantaram-se estudos e pesquisas com o intuito de verificar os procedimentos e questões sobre a produção do ranqueamento de escolas, municípios e unidades federadas por meio do IDEB que por sua vez consolida o papel do SAEB; além de aprofundar os estudos teóricos sobre avaliação, com a finalidade de perceber como os pesquisadores tratam conceitualmente avaliação em larga escala. Esse subsídio tornou-se relevante para compreendermos a composição e atuação de um Estado Avaliador, que atende as exigências neoliberais e atenta-se para o cumprimento de metas estabelecidas e acordadas pelos Organismos Internacionais.

2 Resultados

A década de 1980 assinala o período em que Brasil passa por um processo de transição do período de ditadura e repressão militar para redemocratização do país.

Ressalta-se que nesse momento histórico tem-se a organização sistemática de avaliações do ensino fundamental conhecida como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se caracteriza pela avaliação do desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as unidades federadas. Propunha-se em detectar os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, ainda, determinar em que

condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (SOUSA, 2003).

O SAEB coleta informações sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas. Em síntese, os resultados apresentados pelo SAEB estimulam a competitividade entre escolas, além de comparação e classificação das unidades federadas no alcance de determinadas metas.

A criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), da Prova Brasil, para aferir o desempenho dos alunos de 4ª. série, 8ª. série do Ensino Fundamental e do 3º. ano do Ensino Médio, nos componentes de Língua Portuguesa e em Matemática, foram marcos relevantes dessas políticas. Em 2007, foi criado o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), por meio do Decreto 6094, como política de avaliação do Estado e o torna principal ferramenta responsável por aferir a qualidade da Educação Básica (COUTINHO, 2012, p. 19).

Por isso, os anos de 1990 marcam o ajustamento do projeto político educacional à mundialização da economia. Nesse contexto histórico, evidenciam-se por intermédio das políticas educacionais brasileiras, as ideias de avanços quanto à universalização do acesso à educação básica. Concomitante, percebeu-se o crescimento populacional devido ao processo de urbanização. Desse modo, “esses fenômenos sociais demandaram do estado a expansão dos serviços oferecidos à população, em especial, a ampliação do acesso à educação pública” (COUTINHO, 2012, p. 19).

Em linhas gerais, no âmbito educacional tem-se a expansão do acesso à escola pública, a descentralização da gestão do sistema educacional, além das discussões que envolveram a criação e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394 de 1996.

E ainda, implanta-se o Sistema nacional de avaliação em larga escala que “insere-se no contexto das reformas implementadas pelo Governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, condicionadas por acordos efetivados na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia” (ALMEIDA, 2007, p. 241), enquanto tentativa de abordar a perspectiva de qualidade e eficiência da educação brasileira a partir das recomendações em documentos e relatórios produzidos por Organismos Internacionais (COUTINHO, 2012).

Deste modo, Sousa afirma (2003, p. 177):

Melhoria da eficiência refere-se ao fluxo escolar (taxas de conclusão, de evasão, de repetência, estimulando-se, por exemplo, a implantação da progressão continuada, classes de aceleração, organização curricular em ciclos), bem como a racionalização

orçamentária (programas de avaliação de desempenho, descentralização administrativa).

Apareceram as consequências dessa abertura da escola às camadas populares, dos quais a evasão e altos índices nas taxas de reprovação apresentaram-se como os desafios dos gestores.

A observação destes aspectos fomentou a criação de políticas de não-reprovação e de avaliação continuada. No final dos anos 1980, foi constatado que era necessária a criação de estudos que mostrassem, de forma específica, a eficácia ou não do modelo de ensino adotado (currículo) e o desempenho dos alunos (proficiência), proporcionando as primeiras experiências de avaliação em larga escala do ensino de primeiro grau (COUTINHO, 2012, p. 19).

Essa mensuração visa a racionalização dos recursos e investimentos educacionais e, ainda, exercer controle sobre a prática educativa, enfim, a centralidade das avaliações em larga escala tornou-se característica de fortalecimento do Estado Avaliador. Ou seja, “o sistema de avaliação torna-se um dos mecanismos para aprofundar as políticas de descentralização administrativa, financeira e pedagógica da educação” (COUTINHO, 2012, p. 19). Segundo Almeida (2013, p. 85)

Sem dúvida que o Banco Mundial com uma terminologia distinta a que empregava na década de 1990 “celebra” a presença de um Estado Avaliador, ainda presente na América Latina. Isto se pode observar na criação de sistemas de avaliação educativa de vários países da região, criados durante a década de 1990: SAEB, Brasil, (Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica, 1988); SIMECAL, Bolívia (Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, 1997); SIMCE, Chile (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, 1997); APRENDO, Equador (Sistema Nacional de Medición de logros académicos, 1998); SNEPE, Paraguai (Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo, 1999); UMRE, Uruguai (Unidad de medición de resultados Educativos, 1996); SINEC, Argentina (Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, 1993). E na década de 2000 estes programas continuaram de um todo praticamente inalterado com somente alterações de denominação do sistema.

Assim, a educação se revestiu estrategicamente para oferecer suporte ao desenvolvimento científico-tecnológico almejado pelos setores econômicos em desenvolvimento. As reformas no âmbito educacional fragmentaram os saberes profissionais e enfatizaram as competências serem desenvolvidas para o mundo do trabalho. Dessa forma, todas as ações voltadas à educação básica tinham táticas de formação de mão de obra qualificada. Logo, o currículo está interligado a ideia de relação entre formação e emprego passando a determinar as políticas educacionais.

Cabe ressaltar que o resultado do IDEB almeja a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão de Compromissos. Para Silva (2010), o Compromisso Todos pela Educação representa a síntese de acordos na política educacional no que se refere a operacionalização do sistema nacional de avaliação. Cabe ressaltar que essa organização é composta por empresas que atuam no setor financeiro.

Para Coutinho, a criação do SAEB pelo governo Federal em 1990, caracteriza-se como discurso no que se refere elaboração de diagnósticos acerca da realidade educacional a fim de orientar a formulação de políticas visando a promoção da equidade e da melhoria da qualidade no ensino (COUTINHO, 2012, p. 20).

Ao mesmo tempo, governos estaduais e municipais seguiram essa mesma lógica de acompanhamento com a formulação das próprias avaliações.

Atualmente, todas as etapas e níveis de ensino, exceto a educação infantil, sofrem avaliações padronizada, organizada e centralizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) órgão ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC). O destaque premente nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Ideb) que, por meio de acordos e convênios intergovernamentais, tem instigado a curiosidade de pesquisadores da área acerca do seu funcionamento, mecanismos, relevância e implicações na política educacional brasileira (SILVA, 2010, p. 429).

O dilema central dos resultados obtidos nessas avaliações externas são as proposições curriculares, pois se sabe que “todo este processo está reduzido a algumas competências e habilidades que o aluno precisa adquirir nos componentes de Língua Portuguesa (Leitura e compreensão) e Matemática (Solução de Problemas).” (COUTINHO, 2012, p. 20).

A partir disso têm-se os direcionamentos deste projeto de pesquisa que é a compreensão das singularidades da avaliação em larga no contexto de materialização do currículo escolar, visto este como instrumento de adequação e organização dos sistemas de ensino no alcance de metas estabelecidas.

Os exames são elaborados com base nos conteúdos do currículo, enfatizando habilidades cognitivas, sem focalizar capacidades de relações éticas, sociais, culturais nos espaços da sociedade. Sacristan (1998) afirma que um currículo não deve limitar-se à especialização de tópicos de conteúdos, mas deve conter um plano educativo completo com caráter contingencial. Ainda que as avaliações externas priorizem mensurar aprendizagens comuns a todos, a sua estrutura de aplicação e correção privilegia os conhecimentos mais fáceis e objetivos de serem comprovados (COUTINHO, 2012, p. 20).

Por isso o ensino vem configurando-se que o trabalho do professor concentre-se na obtenção de excelentes resultados.

A perspectiva de política neoliberal propõe o Estado controlar e mensurar o alcance de metas, por isso atribui-se ao Estado o papel de avaliador da Educação, principalmente, nos quesitos eficiência e qualidade, por meio da implementação de sistemas de avaliação em larga escala e de padronização dos testes.

Assumindo os pressupostos que apoiam a lógica mercantilista no campo econômico e que impõem um redirecionamento do papel do Estado na economia, como condição para a eficiência e produtividade, na área educacional propostas e práticas evidenciam esse movimento, tais como as escolas cooperativas, o vale-educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, a implantação de sistemas de avaliação do ensino (SOUSA, 2003, p. 177).

Faz-se necessário apresentar a redefinição do papel do Estado nesse período que se caracteriza pela privatização de empresas estatais, realização de parcerias publico-privado no que diz respeito à ampliação de ofertas de serviços públicos, em linhas gerais consolidando um Estado regulador e um Estado avaliador.

O estudo de Almeida (2013) trata de abordar as concepções históricas do Estado Avaliador na América Latina. Ressalta como esse tipo de mensuração do campo educacional amplia a disseminação e difusão da ideologia e do discurso de Estado Neoliberal, uma vez que delinea os resultados dos indicadores como princípio de controle e regulação de gastos nesta área. Além disso, a legitimação deste Estado avaliador pressupõe que tais medidas garantam a eficiência e a eficácia da qualidade na educação.

Desde 2005, o SAEB conta com duas avaliações complementares: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar).

Todas essas ações vêm confluir com as idéias de Freitas (2010) quando defende que o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (SOLIGO, 2012, p. 34)

Assim, o alinhamento dos resultados das avaliações externas às esferas econômicas está diretamente vinculado a Agenda Globalmente estrutura que determina e controla a responsabilidade dos governos e os compromissos com a educação (ALMEIDA, 2013).

Portanto, Coutinho (2012, p. 22) afirma:

O modelo de avaliação em larga escala que foi implementado no sistema educacional brasileiro possui as seguintes características: ênfase nos resultados, ranqueamento das instituições, desarticulação com a auto-avaliação da instituição escolar e, quanto ao currículo, uma conformação ou homogeneização do processo pedagógico, escolha das atividades, preparação de material didático e a seleção dos conteúdos que passam a ser vistos como delimitadores do conhecimento oficial, ou seja, o conjunto de informações que os alunos precisam assimilar, pois são passíveis de testagem. O professor condiciona a sua prática pedagógica às avaliações externas (COUTINHO, 2012, p. 22).

Assim, o currículo materializado na escola pela prática docente está orientado pelas matrizes de referência das avaliações em larga escala a partir de descritores que prescrevem os saberes a serem avaliados, mais conhecidos como habilidades e competências das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, aponta os estudos realizados por Coutinho (2012).

O Currículo Mínimo surge com uma proposição de uma reforma curricular que pode ser interpretada como uma resposta pragmática às pressões que as avaliações externas exercem sobre as instituições. Isto evidencia que o objetivo principal das bases curriculares das instituições escolares não é garantir o aprendizado do aluno, mas sim apresentar os conteúdos que foram selecionados a partir de uma matriz avaliativa (COUTINHO, 2012, p. 27).

“Estes currículos são ressignificados ou apenas reproduzidos conforme indicações dos exames padronizados?” indaga Coutinho (2012, p. 18), pois a perspectiva defendida nos documentos oficiais de procedimentos e instrumentos das avaliações em larga escala sinalizam que a concepção norteadora se refere a organização didática para um melhor desempenho do sistema, indicando as lacunas a serem preenchidas.

O estudo de Almeida (2007, p. 248) alerta para a situação de que se tem percebido “a tendência de adaptação do planejamento às necessidades imprimidas pelos resultados da avaliação”, ou seja, vem-se configurando a implementação de uma determinada cultura de avaliação”.

Assim, corrobora-se de Coutinho (2012) no objetivo comum que é demonstrar alguns impactos das avaliações externas sobre o currículo, que vem se disseminando pela tentativa de uniformização e hegemonização das práticas curriculares, incidindo na redução da autonomia dos professores, bem como sua participação na elaboração do currículo. As pesquisas de Coutinho já vislumbram alguns impactos das avaliações em larga escala, tais como:

Há também o aumento da responsabilidade dos professores pelos resultados obtidos por suas escolas. Embora não esteja diretamente vinculada à escola (elaboração, aplicação e correção da avaliação), existe uma forte influência destas avaliações externas no cotidiano escolar (COUTINHO, 2012, p. 3).

Em síntese, o gerencialismo do sistema educacional a partir dos quadros de resultados das avaliações em larga escala redimensionadas a fim de atender as recomendações das agências de financiamento mundial.

Conclusões

A avaliação externa exerce o papel de redimensionar os parâmetros de qualidade da educação brasileira. Por isso, Coutinho (2012) menciona o processo de reformulação do currículo no interior da escola na perspectiva da cultura da avaliação, cuja ênfase é o produto, o resultado e não os processos que culminaram nesse índice.

Portanto, “não se deve, pois, pensar a escola como um mero reprodutor passivo em mãos e a serviço do Estado, do capital ou de qualquer outro poder externo” (ENGUITA, 1989, p. 218), em outras palavras, configura-se como uma questão fundamental, a investigação das recomendações dos Organismos Internacionais e a implementação das avaliações externas na constituição de um currículo escolar mínimo.

Referências

ALMEIDA, M. L. P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 11(4). 2013. Disponível em: <<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num4/art5.pdf>> Acesso em: 31 out. 2013.

ALMEIDA, M. J. O Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública: Impactos na Escola Fundamental de Uberlândia. REICE. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 5(2e). 2007. Disponível em: <<http://www.rinace.net/arts/vol5num2e/art16.pdf>> Acesso em: 15 out. 2013.

COUTINHO, M. S. **Avaliação externa e currículo**: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. In: XVI ENDIPE, Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP: Campinas, 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/2973c.pdf>> Acesso em: 15 out. 2013.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SILVA, I. F. **O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados.** Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1602/1602.pdf>> Acesso em: 25 jun. 2013

SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica In: WERLE, F. O. C. (org.) **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa,** 2003. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a09.pdf>> Acesso em: 20 fev. 2013.