

A AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS IMPLICAÇÕES

MAURO ROBERTO DE SOUZA DOMINGUES¹
NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA²

Resumo: A partir das análises sobre as crises da sociedade capitalista que acontecerem ao longo das últimas três décadas do século passado, onde tivemos a mudança de um modelo de Estado chamado de Bem Estar Social para um modelo de Estado Mínimo, regulador de políticas e não mais provedor delas, conseguimos identificar nesse contexto a importância da avaliação como recurso estratégico para a implantação e fortalecimento desse modelo de Estado vigente, que vem implementando diversos modelos de avaliações externas em nosso país, atingindo todos os níveis de ensino, desde a educação superior até a educação básica. Nesse contexto, o objetivo dessa pesquisa é concentrar a análise na Prova Brasil, e detectar as diversas implicações decorrentes desse modelo de avaliação. A Prova Brasil é uma avaliação externa da educação básica, realizada a cada dois anos, que teve sua primeira edição no ano de 2005. Entretanto, nesse período de sete anos de existência, aconteceram diversas consequências para o corpo docente e discente das redes de ensino público do Brasil, decorrentes desse modelo de avaliação, que denominamos de implicações das avaliações externas. Por meio da pesquisa documental e bibliográfica conseguimos identificar algumas implicações dessa avaliação para a Educação, que estão relacionadas com padrões de aprendizagem, limitação de currículos, competitividade entre escolas e professores, dentre outros aspectos. Todos esses elementos serão apresentados e analisados nesta pesquisa.

Palavras-chaves: Reformas do Estado, Avaliação Externa e Prova Brasil.

I - INTRODUÇÃO

Este artigo é o resultado da pesquisa que ainda se encontra em andamento como parte da dissertação de Mestrado em Educação na linha de pesquisa em Políticas Públicas Educacionais promovido pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Nosso objeto de pesquisa é a Prova Brasil, cujo objetivo é identificar as implicações das avaliações externas desse modelo de avaliação. Entretanto foi necessário que fizéssemos uma análise sobre as reformas de Estado que acontecerem nas últimas duas décadas do século passado como consequência das crises do capital, e a partir das características

¹, Licenciatura Plena em Educação Física (UEPA), Esp. Educação e Informática (UFPA), Mestrando em Educação (UFPA), Professor da SEMEC e SEDUC. Email: mauro.domingues@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia (UNESPA), Mestrado em Educação – Currículo (PUC-SP), Doutorado em Educação – Currículo (PUC-SP), Professora Adjunto IV da Universidade Federal do Pará. Email: neycmo@ufpa.br

dessas reformas, que resultaram em reformas educacionais, conseguimos entender porque a avaliação vem se tornando um instrumento importante para a materialização dos interesses do capital na sociedade atual.

Esta pesquisa se encontra na fase do estudo bibliográfico da literatura especializada de autores que estarão servindo como referencial teórico para nossa pesquisa, já que nos permitirá uma análise inicial do que queremos investigar, da viabilidade, assim como nos ajudará na delimitação mais precisa do problema da pesquisa, na familiaridade com os temas, na orientação mais adequada sobre o tipo e procedimentos da pesquisa, segundo Moroz e Gianfaldoni (2006).

Além do estudo bibliográfico estamos realizando também a pesquisa documental, que “é a fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias” Marconi e Lakatos (2010, p.48). Nessa perspectiva estamos realizando no site do Ministério da Educação³ (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais⁴ (INEP), a coleta de todos os documentos oficiais disponíveis que correspondem ao nosso objeto de pesquisa, que é a Prova Brasil, entre os anos de 2005 a 2011.

II - A CRISE DO CAPITAL NA CONFORMAÇÃO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Para iniciar esta análise sobre a crise do capital, é necessário que possamos entender o que vem a ser esta crise? Ela é “um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço” (FRIGOTTO, 2010, p.66). De acordo com o autor, como essas crises variam de intensidade de acordo com o tempo e espaço, a tendência é que elas venham a acontecer cada vez mais fortes, a partir das comparações entre as crises de 1914 e 1929, com as que aconteceram entre as décadas de setenta e noventa no final do século XX.

Podemos analisar que em cada fase que o capitalismo entrou em crise aconteceram as transformações do Estado que ficaram conhecidas como as reformas do Estado. Essas crises tiveram como características a redução da taxa de lucro e da concentração do capital, que tem no próprio Estado o elemento fundamental, que passa

³ http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article

⁴ <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>

a intervir no setor econômico para que sejam criadas novas estratégias de aumento da taxa de exploração da força de trabalho.

As crises que aconteceram na década de 80 e 90 do século passado foram decorrentes de uma ofensiva ao modelo de Estado conhecido como Bem-Estar Social ou Estado Providência, nesse contexto Barroso (2005) faz uma análise precisa sobre o período dessa crise ao comentar que

“Finalmente, a partir dos anos de 1980, através do tatcherismo e do regganismo, assistiu-se ao surgimento das chamadas “políticas neoliberais” (com a redução do papel do Estado e a criação de mercados, ou quase-mercados, nos sectores tradicionalmente públicos – saúde, educação, transportes etc.). Estas “políticas neoliberais” afectaram directamente muitos outros países e foram adoptadas como referencias para os programas de desenvolvimento conduzidos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE etc.) no que foi designado por “consenso de Washington” (BARROSO, 2005, p.741)

Silva (2003) se baseia em Gramsci e define esta crise como sendo estrutural por atingir a superestrutura e a infraestrutura, e que se transforma em períodos de renovação do modo de dominação da classe dominante a partir do momento que passa a utilizar o poder do Estado para aumentar o acirramento das relações de força e assim como achatar as classes dominadas.

“Essa crise, motivada pela queda da taxa de lucro, foi apresentada pelos neoconservadores como um distúrbio, uma “anormalidade” do sistema, produzida por fatores “externos”. Por essa razão, não tardaram em atribuir ao modelo de Estado de Bem-Estar Social, sobretudo ao seu caráter intervencionista e ao sistema de proteção social, as causas da crise. Alarmaram o mundo com a tese da “ingovernabilidade”, ao mesmo tempo que empreendiam uma ofensiva contra os direitos conquistados pelas classes populares nas décadas anteriores como forma de recompor as condições de acumulação do capital” (SILVA, 2003, p.54).

Podemos identificar que essa ofensiva aos direitos conquistados é uma das conseqüências do modelo de Estado Neoliberal, que se ajusta ao “mercado” por meio de um desmonte do Estado conforme Frigoto (2001), que “é incapaz de democraticamente atender direitos como o da educação, saúde e habitação.” (FRIGOTO, 2001, p.80), e de acordo com o autor, esses direitos não devem ser mercantilizáveis, entretanto esse desmonte vai implicar na perda dos direitos, além disso, esse modelo de Estado tenta mudar o foco da causa (ou do problema) da crise para outros focos que não são o motivo real.

Nessa perspectiva, Afonso (2009) coloca em discussão a problemática sobre a causa da crise da economia mundial, e se esta é culpa da educação, tese que é defendida por muitos autores como (FISCHER & MANDELL, 1988; RAY & MICKELSON, 1993 APUD AFONSO, 2009, p.86), sendo então por esse motivo a necessidade de se faz reformas na área da economia. Entretanto LEVIN APUD AFONSO (2009, p.87), argumenta justamente o contrário, ao afirmar que “a crise na educação é antes de tudo o reflexo da estagnação econômica”. Concordamos com a segunda afirmação por entender que, ao quererem “jogar” a culpa da crise na educação, os grupos dominantes na verdade se apóiam nessa estratégia como forma de tentar mudar o foco da crise.

Entretanto, nesses momentos de reformas, as políticas públicas que são implementadas passam a tem um caráter seletivo, reforçando ainda mais o nível de dominação entre os países considerados como centrais (do ponto de vista econômico) sobre os países periféricos, como decorrência dessa conjuntura temos o aumento das desigualdades sociais, da pobreza, da violência, dentre outros problemas.

Neste cenário de desigualdades passa a entrar em cena as agências de financiamento mundial como o Banco Mundial e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID), que tem a função de realizar empréstimos financeiros aos países periféricos, que em troca passam a se tornar submissos na implementação de políticas seletivas e de ajuste estrutural em todos os setores da sociedade, inclusive no setor educacional.

Nesse contexto o Estado (e/ou governos) ao decidirem ou ao serem forçados a realizar as reformas, necessitam de capital, de dinheiro, de financiamento e com isso tem de recorrer aos organismos de financiamento internacional, que Frigotto (2010), denomina de “senhores do mundo”, então, essas instituições passam a implementar suas políticas voltadas para a teoria do capital humano e não para resolução de um problema em si conforme citado anteriormente.

Entretanto, ao longo das décadas, essas instituições passaram a ser determinantes para a realização das reformas de Estado que aconteceram a partir da década de 1980 do século passado, passando a financiar essas reformas que passariam a afetar diversos setores da sociedade, e os governos locais ao realizarem esses acordos passariam a seguir as orientações universais voltadas para uma lógica econômica.

Nesse contexto podemos citar como exemplo a implantação dos sistemas de avaliações nacionais, como consequência das reformas do Estado, que atingem diretamente o setor educacional, assunto que abordaremos a seguir.

III - AS REFORMAS DO ESTADO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS

“A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimento, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sócias, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção” (FRIGOTTO, 2010, p.20).

A citação do autor nos permite fazer uma análise de que as reformas do Estado e consequentemente as reformas educacionais implementadas nas décadas seguintes no contexto internacional e nacional, também aconteceram com a finalidade de aprofundar os interesses do capital, da exploração do trabalho, visando o aumento do lucro e da produção, sendo necessário para tal a geração de recursos humanos, tendo no campo educacional uma área estratégica, que dentre outras ações podemos destacar a limitação dos currículos educacionais, para que este esteja a serviço ou de acordo com os interesses do mercado com o objetivo de perpetuar essa lógica. Essa limitação faz parte das implicações das avaliações que apresentaremos mais adiante.

A partir do momento que temos a mudança da configuração do papel do Estado a partir da década de oitenta e noventa do século XX, e este passa a adotar uma nova forma de administração, que apresenta várias denominações como Estado Pós-moderno segundo Farias (2001), ou Estado Mínimo que “significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (FRIGOTO, 2001, p.59), ou Estado Regulador chamado por Barroso (2005). Percebemos que essa nova configuração tem no papel do Estado uma nova regulação, que vai seguir uma série de orientações, de indicações, e regras, que passa a se transformar também num Estado avaliador.

Esse novo modelo de Estado, o regulador, vai adotar uma série de medidas que vão influenciar diretamente os serviços públicos e estratégicos da sociedade. Essas medidas dizem respeito à restrição orçamentária, a reforma fiscal, e a privatização das empresas estatais que ofereciam serviços públicos essenciais, como a saúde, a educação, a energia elétrica, a telefonia, dentre outros.

Com o Estado regulador e avaliador serão criadas as agências para fiscalizarem se as metas das empresas foram atingidas, e é nesse contexto e nessa lógica que a avaliação no sistema educacional ganha maior espaço.

“Os serviços públicos, como saúde, energia, educação, telecomunicações, previdência etc. também sofrem, como não poderia deixar de ser, um significativo processo de reestruturação, subordinado à máxima da mercadorização, que vem afetando fortemente os trabalhadores do setor estatal e público” (ANTUNES, 2008, p.107).

Barroso (2005) faz uma análise das conseqüências das políticas neoliberais de reformas e sua influencia diretamente no setor educacional, e de acordo com este modelo de Estado que surge, denominado pelo autor de modelo pós-burocrático, a avaliação externa passa a ganhar centralidade, que dentre outras características apresenta também o desenvolvimento de uma maior autonomia das escolas, promovendo a diversificação da oferta escolar, e o equilíbrio entre a centralização e descentralização.

Nesse contexto uma nova relação entre o Estado e a educação surge, já que

“O Estado não se retira da educação. Ele adopta um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com actores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo” (LESSAR, BRASSARD & LUSIGNAN, 2002, p.35 APUD BARROSO, 2005. p.732).

A partir dessa nova relação entre estado e educação em períodos de reformas, temos as reformas educacionais que se materializam por meio das políticas educacionais, que passam a ser implementadas e adquirem um formato para atender aos novos interesses ou alvos.

Para GERMANO (1994, p. 165) a política educacional “é, entre todas as outras políticas setoriais, talvez o exemplo mais patente de como o Estado procura produzir uma aparência de igualdade de oportunidades e com isso de uma neutralidade em relação às classes no que concerne às suas próprias funções”.

Nesse contexto temos as políticas implementadas a partir da década de sessenta e setenta do século XX, que passam a utilizar uma série de medidas em

consequência das reformas com objetivo de “ampliar os períodos de escolaridade obrigatória, igualar as condições de escolarização” (FRIGOTO, 2001, p.104).

Nas décadas seguintes passa a ser colocada em prática a “idéia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas” (Idem, op. cit., p.103), com ênfase na qualidade em detrimento da igualdade.

Outro autor que também faz a análise do surgimento do Estado avaliador é Afonso (2009), pois para este autor a avaliação se torna um elemento importante na área da política educacional, apresentando como instrumento principal a avaliação educacional, estando essa política associada à *lógica do mercado* da sociedade capitalista, importando para o setor público a ideologia da gestão privada, com ênfase nos resultados e/ou produtos.

No contexto internacional, dois países se destacam como os pioneiros nesse modelo de avaliação educacional em momentos de reformas do estado, são eles os Estados Unidos e a Inglaterra, porém “países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento das políticas de avaliação” (AFONSO, 2009, p. 62).

Nesse contexto nos reportamos novamente a Frigotto para entender que “A escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros” (FRIGOTTO, 2010, p.47).

Sendo assim, a escola que vem predominando ao longo dos anos é uma escola que exclui e que apresenta uma formação dualista, que adentra e disciplina os filhos dos trabalhadores para atender as necessidades do mercado e uma escola formativa que prepara os filhos das classes dirigentes para governar (Frigotto, 2010).

Ainda sobre a função da escola que exclui, encontramos na análise de Antunes (2008), que ao retratar sobre as mudanças ocorridas no final da década de 80, com o fim da URSS e a “crença” de que o capitalismo “venceu” vem reforçar a lógica de uma sociedade que exclui, e essa exclusão vai se estender para os sistemas educacionais por meio da implantação dos sistemas nacionais de avaliações.

Nesse contexto de reformas, de financiamentos e de contradições, o Brasil passaria a se adequar a essas orientações, com a implementação de políticas públicas que estivessem associadas e/ou voltadas para o mercado de consumo de serviços educacionais, para isso utilizaria dois instrumentos importantes, a avaliação e o

currículo de acordo com Haddad (2008), pois “o governo apostava que a lógica do jogo do mercado poderia fazer com que a população buscasse as escolas mais bem avaliadas para os seus filhos, pressionando todo o sistema para uma melhoria da qualidade” (HADDAD, 2008, p.11).

A partir da definição do termo política pública abordada anteriormente, tivemos a oportunidade de comentar que sua função está relacionada ao enfrentamento de um problema, agora vamos entender quais são os tipos de políticas públicas, e onde estas, que foram adotadas pelo governo do presidente FHC se enquadram.

De acordo com Secchi (2010), baseado na tipologia de Lowi, existem quatro tipos de políticas, as regulatórias, as distributivas, as redistributivas e as constitutivas. Nesse contexto a política de avaliação se torna um instrumento e passa a se enquadrar na categoria de política regulatória, já que seu objetivo é promover padrões de comportamento, de serviço ou produto, envolvendo os atores públicos e privados. Entende-se por atores públicos os servidores públicos ou pessoas que utilizam os serviços públicos.

Diante de todas essas argumentações, entendemos então porque a avaliação ao ser adotada como elemento central na política educacional em vários países que foi disseminando-se e ganhando força na sociedade capitalista. No contexto educacional brasileiro a avaliação também passa a ganhar uma centralidade e importância sobre as demais políticas implementadas durante o governo do presidente FHC, devido as relações com os organismos de financiamento mundial já que

“o Banco sempre apresenta uma receita educacional, na qual se pode ler a descentralização administrativa (que no Brasil, influenciou o processo de municipalização do ensino), a concentração de recursos no ensino fundamental (limitando o financiamento para outros níveis) e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados da aprendizagem (dando origem aos Saeb, Enem e Prova Brasil)” (SAUER APUD HADDAD, 2008, p.33).

Essas questões que envolvem o financiamento das políticas de avaliação, assim como a própria política de avaliação, se tornaram ao longo dos anos objeto de estudo de pesquisadores como Afonso (2009), Barroso (2003), Barreto (2001), Souza e Arcas (2010), Krawczyk (2005), Werle (2010), dentre outros. Foi a partir de uma análise crítica de seus estudos e pesquisas que tivemos condições de detectar uma série de implicações que serão abordadas a seguir, tendo como foco a Prova Brasil.

IV – A PROVA BRASIL E SUAS IMPLICAÇÕES

Considerando que o nosso objeto de pesquisa é a Prova Brasil, uma política pública de avaliação externa, que “pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (WERLE, 2010, p.22), que envolve diretores, técnicos, professores e alunos das escolas públicas.

Nesse contexto, nosso objetivo ao realizar uma análise de uma política pública de avaliação tem a finalidade de “conhecer seus fatores positivos, apontar seus equívocos e insuficiências, com a finalidade de buscar seu aperfeiçoamento ou reformulação” (BELLONI ET AL, 2007, p.45).

A Prova Brasil foi instituída pela Portaria ministerial nº 931, de 21 de Março de 2005, que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, sendo composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, conhecida popularmente como Prova Brasil.

Sendo uma das expressões da avaliação como política da educação básica em nosso país, a Prova Brasil teve sua primeira edição em 2005, avaliando as habilidades em Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas), outra característica é que avalia apenas estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, das escolas públicas localizadas em área urbana, nas turmas com mais de 20 alunos. Sua aplicação ocorre a cada dois anos, tendo acontecido até o momento quatro edições: 2005, 2007, 2009 e 2011.

Nesse contexto de implantação de reformas educacionais, de sistemas de avaliações padronizadas⁵, concordamos com Michael Apple na perspectiva de que “a avaliação deve ser problematizada no contexto de alterações mais amplas que dizem respeito, nomeadamente, a pressões econômicas e ideológicas” (APPLE APUD AFONSO, 2009, p.33). Sendo assim consideramos importante problematizar os aspectos das avaliações externas, e assim já conseguimos identificar sete implicações a partir das leituras realizadas até o momento sobre os artigos e livros que tratam sobre este modelo de avaliação. Consideramos que essas implicações estão inter-relacionadas,

⁵ Devido aos acordos econômicos que foram realizados pelas agências de financiamento mundial (OMC, Banco Mundial, FMI), com diversos Países em consequência das reformas do Estado, esses Países tiveram que se adequar a uma série de medidas, dentre elas temos o surgimento e a implantação dos sistemas nacionais de avaliação por meio dos testes padronizados, que possuem como um dos objetivos a preparação para o mercado de trabalho na perspectiva da alienação do indivíduo.

onde uma passa a existir em consequência da outra, e assim entendemos que estas se aplicam também para a Prova Brasil.

A primeira implicação decorrente da avaliação externa, é que elas por serem padronizadas, passam a estabelecer um padrão de aprendizagem no contexto internacional e nacional, que podemos chamar de *Hibridismo*, que “resulta da sobreposição ou mestiçagem de diferentes lógicas, discursos e práticas na definição e ação de políticas, o que reforça o seu caráter ambíguo e compósito” (BARROSO, 2003, p.24-25). Nas três últimas décadas as avaliações padronizadas se propagaram por diversos países, dentre eles podemos citar os Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, Espanha, Argentina, Chile e Brasil, nesse contexto, podemos dizer que a Prova Brasil, sendo uma política de avaliação em larga escala, se enquadra neste modelo de *Hibridismo*, por se tratar de uma política de avaliação nacional da educação básica.

A segunda implicação é a limitação dos currículos dos alunos e dos professores, pois percebemos que o foco está centrado em duas áreas do conhecimento: na língua portuguesa e na matemática, que passam a estar de acordo com a necessidade do mercado de trabalho. Nesse contexto entendemos porque então basta que o trabalhador apenas saiba ler e que tenha desenvolvido o raciocínio lógico, para que consiga ou esteja apto para o trabalho, já que esses aspectos contribuem para a relação de quase-mercado, aspectos estes que são concorrências analisadas por Barreto (2001).

A terceira implicação decorrente da anterior é a limitação dos programas relacionados às formações dos professores, pois a partir das pesquisas realizadas por Souza e Arcas (2010), no Estado de São Paulo, sobre o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), constatou-se que as formações estão focadas apenas nas áreas do conhecimento que são exigidos nos testes padronizados das avaliações nacionais, isto é, predominantemente em língua portuguesa e matemática.

A quarta implicação é a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que não passa de um Ranking com a finalidade de estimular a competitividade entre os professores e as escolas, como acontece em alguns casos por meio do “abono salarial”, de acordo com as pesquisas de Krawczyk (2005). A partir do momento que temos a divulgação dos resultados por meio do Ranking, inicia-se uma simbiose segundo Frigotto (2010), fazendo com que os professores passem a ser remunerados de acordo com os resultados apresentados neste ranking, que segundo o autor esses resultados são o produto de sua produtividade.

A quinta implicação é o surgimento do que APPLE (1993, p.236 APUD AFONSO, 2009, p.91) denomina de Apartheid Educacional, a partir do momento que passa a selecionar os melhores alunos em algumas escolas a partir dos resultados que são divulgados por meio dos índices ou ranking. Divulgação essa que na verdade consideramos ter apenas o interesse de expor os docentes e discentes e nunca o Estado que oferece o serviço educacional público e geralmente não cumpre dentre outras obrigações como na conjuntura brasileira com a categoria docente no que diz respeito ao pagamento do piso nacional dos professores, fato este bem recente e recorrente nos estados e municípios brasileiros.

A sexta implicação, decorrente das demais é a condição prévia para a privatização do ensino público, a partir da criação de um currículo nacional de acordo com os interesses do mercado do trabalho, com normas e políticas de privatização e mercadorização. Segundo Apple apud Afonso (2009), essas ações estão de acordo com os interesses da classe dominante. Em decorrência vamos ter a liberação de linhas de crédito, com envolvimento de custos altos para a implantação e/ou execução dos sistemas de avaliação em detrimento da escassez de recursos para o financiamento de pesquisas educacionais que também podem trazer benefícios para o sistema educacional conforme Barreto (2001), infelizmente essa prioridade na liberação de recursos se torna numa grande contradição, que serve apenas para saciar os interesses da classe dominante.

A sétima implicação é a criação dos sistemas estaduais e municipais de avaliação que surgem na perspectiva de reforçar a limitação do currículo, a formação dos professores, a competitividade, e o preconceito com as escolas que apresentam baixos índices, dentre outros aspectos. Como as redes estaduais e municipais de ensino possuem apenas como referência as avaliações do governo federal, a pesquisadora Werle (2010), classifica esses sistemas de planos de segmentação, sendo o primeiro plano no âmbito federal, o segundo plano no âmbito estadual, com destaque para o Sistema de Avaliação da Rede de Escolas de São Paulo (SARESP), e o terceiro plano é o âmbito municipal, com destaque para as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Teresina, Campo Grande e Marília. Infelizmente essa ampliação apenas reforça a política de avaliação com uma concepção classificatória, alimentando uma postura competitiva, e meritocrática, no caso do SARESP, em detrimento de uma avaliação formativa proposto por Souza e Arcas (2010).

Nesse contexto de implicações das avaliações externas, temos um ciclo que se estabelece, e que vem ganhando cada vez mais força nas redes públicas de ensino em nosso país, que apresentamos conforme figura abaixo como forma de sintetizar as análises realizadas até o momento.

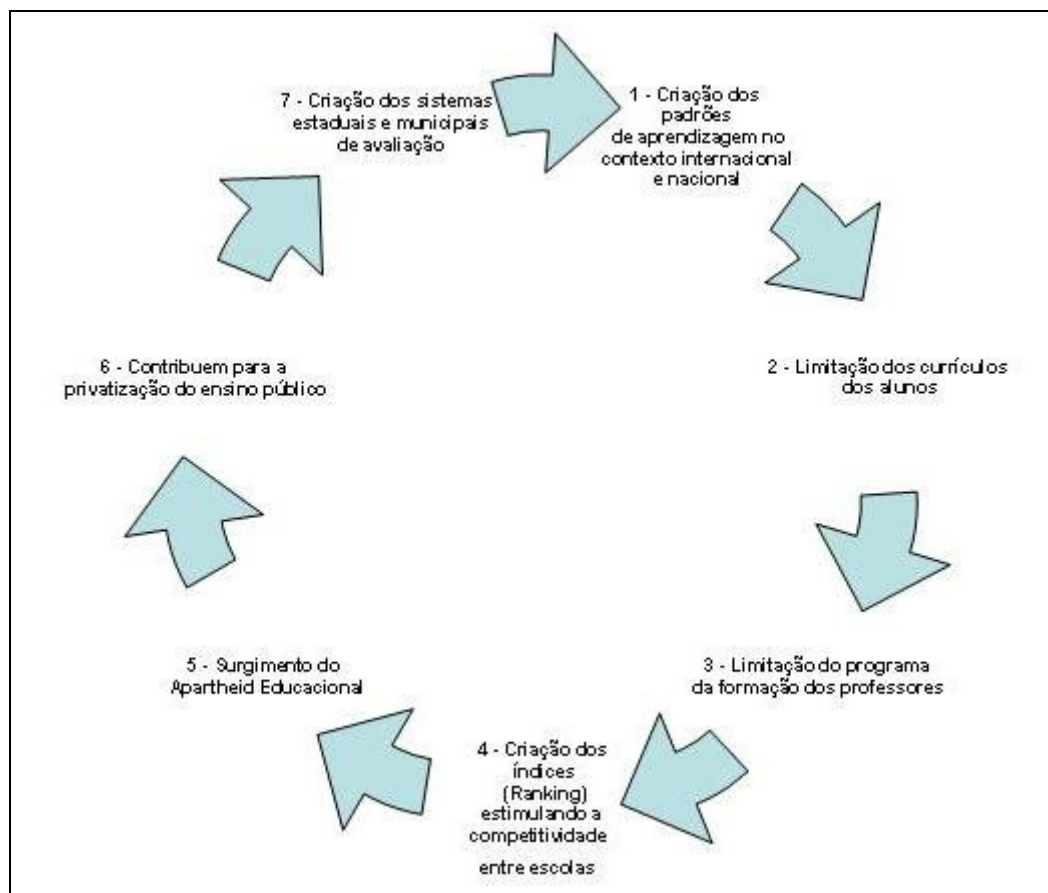


FIGURA 1. Ciclo das implicações das avaliações externas.

V - CONCLUSÃO

Diante das análises que fizemos anteriormente sobre as características desse modelo de Estado, já sabemos que a descentralização se constitui um dos pilares dessa reforma, cujo objetivo é de envolver a comunidade na administração de recursos (Haddad, 2008), nessa perspectiva o instrumento de avaliação se torna um instrumento fundamental para definir e garantir o financiamento da educação.

Entretanto, diante das análises sobre as implicações das avaliações que comentamos, já encontramos na literatura pesquisas que confirmam que esses resultados já estão afetando os professores e alunos, embora o governo adote um discurso de que

os resultados das avaliações servem “apenas” para garantir a melhoria da qualidade da educação, podemos observar que esses resultados estão indo além do objetivo de melhoria da educação, constatamos que estão atingido o cotidiano das escolas de forma negativa, a partir do momento que estimulam a concorrência entre os docentes conforme as pesquisas de Sousa e Arcas (2010).

De acordo com as pesquisas de Faria e Figueiras (2007), os resultados das avaliações estão sendo utilizados para discriminar alunos que apresentam baixos rendimentos nas avaliações padronizadas, nesse contexto a retórica do governo da melhoria da qualidade na educação por meio das avaliações padronizadas não se sustenta, de acordo com as análises e pesquisas apresentadas até o momento.

Na verdade a partir do momento que temos a criação dos índices, estamos assistindo um aumento da competitividade entre as escolas, os professores e os alunos, e entre os clientes que podemos denominar os pais dos alunos ou seus responsáveis, que passam a entrar nesse jogo de mercado competitivo passando a procurar as melhores escolas.

Nesse contexto, não queremos dizer que não é direito dos pais procurarem boas escolas para os seus filhos, mas consideramos que o importante não é ter escolas melhores e outras piores, em vez disso, os governantes deveriam proporcionar melhores condições de trabalho para os professores nas escolas, oferecer merenda escolar de qualidade, cumprir a lei em todos os sentidos e realizar o pagamento do piso para os professores, dentre outros aspectos. Entendemos que assim todas as escolas da rede pública estariam em condições de realizar um mesmo nível de ensino com qualidade e universalidade de acesso a todos.

Diante dessas argumentações nos permitimos projetar uma análise de que a tendência é que os estados da federação, as redes de ensino e os professores venham futuramente a sentir as conseqüências desses resultados das avaliações, ao deixarem de receber seus salários ou terem reduzidas suas verbas destinadas para o setor educacional, a partir do momento que seus índices estejam ou sejam considerados baixos, pois como existe uma lógica de mercado muito forte, que está influenciando e direcionando as políticas educacionais atuais.

Essa lógica de mercado na educação que tem ênfase na competição, leva em conta apenas a relação custo-benefício, o produto, os resultados, e deixa de lado uma educação que contribua para uma formação integral do aluno. Caso continuemos a insistir nesse processo, sem o aprofundamento das pesquisas nessa área das avaliações

padronizadas, provavelmente teremos como uma das conseqüências, a formação de uma maneira limitada de gerações e mais gerações de alunos, que estarão se preparando apenas para realizarem e serem aprovados nos testes padronizados.

VI - BIBLIOGRAFIA

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional**. Regulação e Emancipação. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARROSO, J. **A escola pública: regulação, desregulação e privatização**. Porto: ASA, 2003.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial – out. 2005.

BELLONI, Isaura. MAGALHÃES, Heitor de. SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 4.ed. São Paulo, Cortez, 2007.

BARRETTO, E. S. DE SÁ. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, p. 48-66, Agosto/2001.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. FIGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha. As Políticas dos sistemas de Avaliação da Educação Básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto (org). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo**: para a crítica das visões regulacionistas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana**: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A. e SILVA, Tomaz. Tadeu da . (ORG). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. 10ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. 1964-1985. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, N.R. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** 7ª ed. - 3. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2010.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M.H.T.A. **O processo de pesquisa – iniciação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2ª ed., 2006.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage. learning, 2010.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na “reforma” do estado.** São Paulo, Cortez, 2003.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P.H. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo, 2010.** Disponível: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/viewFile/4091/3298>.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (org). **Avaliação em larga escala: foco na escola.** São Leopoldo: Olkos; Brasília: Liber Livro, 2010.