

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós – Graduação em Educação

SAEB:
impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas
educacionais no município de Jaboticatubas - MG.

Gilsimara Peixoto do Nascimento

Belo Horizonte

2010

Gilsimara Peixoto do Nascimento

SAEB:

**impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas
educacionais no município de Jaboticatubas - MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós –
Graduação em Educação da Pontifícia
Universidade Católica de Minas Gerais, como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Educação.

Orientador: (Prof.) Dr. Hermas Gonçalves
Arana

Belo Horizonte

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

N244s Nascimento, Gilsimara Peixoto do
SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas - MG / Gilsimara Peixoto do Nascimento. Belo Horizonte, 2010.
116f. : il.

Orientador: Hermas Gonçalves Arana
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Brasil). 2. Políticas públicas – Jaboticatubas - MG. 3. Escolas. 4. Avaliação educacional – Ensino básico. I. Arana, Hermas Gonçalves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 371.26

Gilsimara Peixoto do Nascimento

SAEB: impactos de seus resultados e implicações nas políticas públicas educacionais no município de Jaboticatubas - MG.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Belo Horizonte, 2009.

(Prof: Dr.) Hermas Gonçalves Arana

.....
Hermas Gonçalves Arana (Orientador) – Puc Minas

(Prof: Dra) Márcia Alvarenga

.....
Márcia Alvarenga -UERJ

(Prof: Dra) Maria do Carmo Xavier

.....
Maria do Carmo Xavier – Puc Minas

AGRADECIMENTOS

A meus pais e todos os meus familiares pelo incentivo e carinho. Aos atores da minha pesquisa porque sem eles nada disso seria possível. A você, Hermas, pelo companheirismo e apoio incondicional. A Deus. Sem Ele seria impossível vencer essa etapa tão importante na minha vida.

RESUMO

Esta dissertação tem como foco as avaliações estandarizadas propostas desde 1990 pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como as políticas públicas que, bem ou mal, se implantaram a partir dos seus resultados. Discute, além disto, alguns aspectos problemáticos da aplicação teórica e prática destas pesquisas mais gerais, panorâmicas, ao que é peculiar, talvez irredutivelmente peculiar, de certas realidades regionais brasileiras, tomando como exemplo e objeto de exame a experiência educacional do pequeno município mineiro de Jaboticatubas. Alguns conceitos de Pierre Bourdieu, em que esta dissertação até certo ponto se inspira, são também confrontados com o que as análises documentais e as entrevistas semi-estruturadas (método qualitativo) descrevem e revelam sobre a realidade socialmente contextualizada de Jaboticatubas. As análises macrosociológicas da educação brasileira devem ser, por sua vez, avaliadas, pois não são neutras do ponto de vista ideológico e nem sempre são eficazes como projetos integradores de políticas educacionais. Estas, no Brasil, só se tornarão viáveis com a implantação da autonomia das escolas, preceito já estabelecido em lei, mas ainda não completamente implementado.

PALAVRAS-CHAVE: SAEB; Prova Brasil; políticas educacionais; avaliações sistêmicas; “reprodução”.

ABSTRACT

This dissertation has as its focus the standard evaluations proposed since 1990 by the National System of Basic Education Evaluation as well as the public politics that, whether you like them or not, introduced themselves from their own results. It discusses, besides that, some problematic aspects of the theoretical and practical application of these more general, panoramic researches, what is special, maybe unbendingly special, of some more specific local Brazilian realities, taking as example and exam object the educational experience of the little local municipal district of Jaboticatubas. Some concepts of Pierre Bourdieu, in what this dissertation, until a certain point inspires itself, are also compared with what the documental analysis and the semi-structured interviews (quality method) describe and reveal about the social contextualized reality of Jaboticatubas. The macrosociologic analysis of the Brazilian education must be, in turn, estimated, because they are not neutral from ideologic point of view, and they are not always effective such as integrative educational politics projects. These, in Brazil, will just come true with the implementation of autonomy of the schools, rule already established in law, but it's still not completely implemented.

Keywords: SAEB; Brazilian Examination, Educational Policy, Systematic Evaluations, "Reproduction"

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Médias de desempenho em língua portuguesa por área rural e urbana – Brasil e Regiões – 2003 - 4ª série do ensino fundamental.....	93
TABELA 2 Médias de desempenho em matemática por área rural e urbana – Brasil e Regiões – 2003 - 4ª série do ensino fundamental.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS

abr. – abril

ago. – agosto

dez. – dezembro

fev. - fevereiro

ha- hectare (s)

jun. - junho

km - quilômetro (s)

m – metro (s)

mar. – março

n. – número

nov. – novembro

Org. – organizador (a)

Orgs. – organizadores, organizadoras

out. – outubro

p. – página (s)

set. – setembro

v.- volume

LISTA DE SIGLAS

ANEB: Avaliação Nacional de Educação Básica
ANRESC: Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
DAEB: Diretoria de Avaliação da Educação Básica
FUNBEC: Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências
IAEP: *International Assessment of Educational Progress*
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB: Índice de Desempenho da Educação Básica
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação e do Desporto
OREALC: Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PAEMG: Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais
PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SME: Secretaria Municipal de Educação
SAEP: Sistema de Avaliação da Educação Primária
SARESP: Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TRI: Teoria da Resposta ao Item
Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAC: Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Escolha e delimitação do tema.....	13
1.2 Estrutura do texto.....	17
2 BREVE HISTÓRICO	20
3 REVISÃO DA LITERATURA.....	32
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	50
5 METODOLOGIA DESTA PESQUISA.....	62
5.1 Fontes documentais.....	63
5.2 Entrevistas.....	63
5.3 Análise de dados.....	64
5.4 Fases da pesquisa.....	65
5.4.1 Fase exploratória.....	65
5.4.2 Coleta de dados.....	65
5.4.2.1 <u>Análise documental</u>.....	65
5.4.2.2 <u>Entrevistas</u>.....	66
5.4.2.3 <u>Análise e interpretação sistemática dos dados</u>.....	66
5.4.2.4 <u>Redação final</u>.....	66
6 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS	67
6.1 Perfil dos atores.....	67
6.2 Análise dos dados.....	68
7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
8 CONCLUSÃO.....	101
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICES.....	112

1 INTRODUÇÃO

1.1 Escolha e delimitação do tema

A questão dos desempenhos cognitivos e a da qualidade do ensino público fundamental no Brasil têm assumido, nos últimos anos, lugar de destaque nas discussões sobre as políticas públicas de educação, objetivando resultados positivos no sistema educacional do País.

Com a finalidade declarada de fornecer aos gestores dos sistemas de ensino diagnósticos, que subsidiem o processo de tomada de decisões, e elementos que monitorem as políticas públicas de educação no País, surge, em 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, INEP, 2007, p. 6).

O SAEB pretende avaliar o que os alunos sabem e o que são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando-se os objetivos existentes nas escolas brasileiras de forma geral e padronizada. Para tanto, o SAEB utiliza instrumentos específicos: provas aplicadas a alunos de escolas previamente escolhidas, por meio das quais é medido seu desempenho escolar, e questionários, através dos quais são investigados os fatores intra e extra-escolares associados ao desempenho dos alunos. Estas informações, segundo alguns especialistas, possibilitam a identificação e a análise de aspectos que contextualizam o processo de ensino-aprendizagem em que foram obtidos os resultados do desempenho. Tais dados são levantados por meio da aplicação de questionários aos professores, aos diretores e aos próprios alunos.

Para atingir os objetivos que se propõe, o SAEB avalia, a cada dois anos, o desempenho cognitivo dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio, assim como os fatores associados a tal desempenho nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. As informações resultantes destes levantamentos objetivam a elaboração de associações, correlações, análises e estudos que, supostamente, ofereceriam um quadro da realidade educacional brasileira.

Desde 2005, foi acrescentada a este sistema de avaliação a chamada Prova Brasil, cujo nome oficial é Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC). Assim, o SAEB, conforme estabelece a Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, passa a ser composto por dois processos: o da Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB) e o da Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, INEP, 2007, p. 5).

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento capaz de aferir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam freqüentando as escolas beneficiadas pelo projeto, comparando-os com o dos alunos não beneficiados. A partir desta experiência, em 1988, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) instituiu o Sistema de Avaliação da Educação Primária (SAEP) que, com as alterações da Constituição de 1988, passou a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O objetivo do MEC consistia em oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, desta maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. Já em 1992 esta avaliação foi assumida pelo INEP e, desde lá, a partir de 1993, ininterruptamente a cada 2 (dois) anos, acontece este procedimento de avaliação.

Em 1995, incorporou-se ao processo uma nova metodologia, agora estatística, conhecida como Teoria de Resposta ao Item, TRI, objetivando tornar comparáveis entre si os diversos ciclos de avaliação. Já em 1997 foram desenvolvidas as Matrizes de Referencial com a descrição das competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo assim uma precisão técnica maior tanto na construção dos itens do teste como na análise dos resultados da avaliação. Estas matrizes foram construídas a partir de análises de professores, pesquisadores e especialistas ligados à produção científica em cada área que seria objeto da avaliação e, ainda, a partir de consultas às secretarias estaduais e das capitais que apresentaram ao INEP os currículos praticados em suas escolas. Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas em razão da ampla divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, em 2005, paralelamente à avaliação do SAEB, foi realizada

outra avaliação, de natureza censitária. Nascia, então, a Prova Brasil, que se vale dos mesmos procedimentos utilizados pelo SAEB.

A avaliação da ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação e concentra-se nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB ainda recebe também o nome do SAEB e foca uma a uma as unidades escolares. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações e é aplicada em todas as escolas públicas urbanas brasileiras, com mais de 20 alunos na série avaliada.

Apropriando-me dos dados da Prova Brasil 2007, chamou-me a atenção o alto índice de alunos no nível baixo e intermediário da escala de proficiência:

- Baixo

Os alunos que se encontram na faixa considerada baixa ainda não iniciaram o processo de desenvolvimento das habilidades básicas associadas ao período de escolaridade avaliado. Necessitam de uma atenção especial, pois têm ameaçada a continuidade de seus estudos.

- Intermediário

Os alunos que se encontram na faixa considerada intermediária estão no início do processo de construção de habilidades / competências importantes, mas ainda não desenvolveram algumas que são essenciais. Há certa defasagem em relação às habilidades reveladas pelos alunos do período de escolaridade em que se encontram.

- Recomendável

Alunos desta faixa revelam dominar certo conjunto de conhecimentos, habilidades e competências compatíveis com o período de escolaridade em que se encontram. Assim, acham-se próximos ao patamar de aprendizagem desejado.

Hoje é muito forte o discurso oficial sobre a autonomia e a descentralização da educação, porém a prática nem sempre o corrobora. Santomé defende que a criação de sistemas de avaliação promovidos pelo MEC reforça a centralização, especialmente quando este elabora indicadores para julgar o cumprimento do currículo oficial. “Não podemos esquecer que qualquer sistema de indicadores é fruto de uma determinada ideologia; traduz os resultados

que cabe esperar das instituições escolares a partir de uma concepção de valores específicos” (SANTOMÉ, 1998, p.22).

Ainda assim as avaliações centralizadoras do SAEB continuam servindo de parâmetro para orientar políticas públicas educacionais, sem que haja uma contextualização regional das reais necessidades.

Tendo em vista a divulgação dos resultados do SAEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em 2003 jornais e revistas divulgaram o mau desempenho dos alunos em habilidades de leitura e escrita, noticiando o que chamavam o fracasso da escola brasileira, sobretudo na alfabetização. Por isto, entendo necessária uma pesquisa que, sem perder de vista os parâmetros da nação, atente para as peculiaridades locais, a fim de que possamos conquistar uma melhoria educacional de base sólida.

Para tanto, escolhi como campo da minha pesquisa 3 (três) escolas do município de Jaboticatubas, MG: uma do distrito, outra da sede do município e outra da zona rural.

Jaboticatubas faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte, sendo que o acesso à cidade pode ser feito pela MG-020 ou MG-010, a apenas 65 km de distância da capital mineira.

Jaboticatubas foi extremamente agraciada pela natureza. O Parque Nacional da Serra do Cipó, com 33.000 ha, tem 80% desta área situada em Jaboticatubas. Possui belíssimas cachoeiras e minilagos, *canyons* e fauna qualitativamente rica, formada por espécies típicas como: sagüis, tamanduá-colete, capivara, paca, ouriço-cacheiro, coati, lontra, jaguatirica, gato-do-mato, veados catingueiro e mateiro, além do conhecido lobo-guará, ameaçado de extinção. Tudo isso aliado a uma flora típica, constituída por espécies endêmicas com florações muito variadas e de grande beleza; campos rupestres, caracterizados por gramíneas diversas e tufo de vegetação arbustiva, constituída principalmente por velósias gigantes (canela de ema), sempre-vivas, bromélias, cactos, etc.

É uma terra bastante rica em tradições herdadas das culturas negra e portuguesa. Grupos e festividades folclórico-religiosos que remontam ao século XVII trazem até os dias de hoje toda a suntuosidade de sua época, resultado de uma sobrevivência histórico-cultural e de religiosidade.

Jaboticatubas encontra-se inserida na Serra do Espinhaço, com altitude que varia de 645 m a 1.697 m. O clima é tropical - chuvoso e a temperatura média dos meses mais frios é de 20° C (junho e julho) e o mês mais quente 24,6° C (janeiro). A média anual é de 22,8° C.

Além da famosa Serra do Cipó, Jaboticatubas possui outras belezas naturais a serem admiradas: as cachoeiras deslumbrantes da Serra da Contagem e da Serra do Bené, as piscinas naturais do Rio Bom Jardim, o impressionante *canyon* e as quedas d'água do rio São José da Serra.

Todas estas belezas naturais vêm despertando o interesse de turistas, em busca de um espaço adequado ao relaxamento e ao descanso. Também os que apreciam ação e aventura encontram ambientes propícios à prática de esportes ligados à natureza.

Nos recantos turísticos de Jaboticatubas a paz, a beleza e a harmonia são um presente da natureza aos visitantes. As atividades econômicas do município estão ligadas principalmente à agricultura e pecuária.

Acredito que o município de Jaboticatubas possui um cenário favorável a uma vida saudável e tranqüila. Acredito ainda que este cenário poderia ser importante instrumento em prol de um desempenho cognitivo satisfatório dos alunos. Então me pergunto: será que esta riqueza está sendo utilizada em favor da educação do município? Apesar de não ser esta minha questão de estudo, acredito ser ela motivo interessante para reflexão.

1.2 Estrutura do texto

Além desta Introdução, o texto tem 7 capítulos, numerados de 2 a 8.

Inicialmente o texto reporta-se aos levantamentos e análises de dados educacionais que, no Brasil, precederam e prepararam o SAEB. Tais iniciativas, sempre atentas, senão rendidas, às solicitações do mercado, foram por isto mesmo, alvo de muitas críticas, assim como as reformas educacionais do Brasil e as políticas públicas que as acompanhavam. A avaliação sistêmica dos resultados escolares, que o capítulo 2 recenseia, surge no contexto destas preocupações e destas críticas, associadas justamente à implementação de políticas públicas educacionais, dando margem a imensa literatura de análises e reflexões, de que o

capítulo 3 faz um balanço, prendendo-se sobretudo aos textos que mais de perto trazem subsídios ao presente estudo. São textos voltados para aspectos filosóficos, pedagógicos, sociais, ideológicos envolvidos na avaliação da educação básica e na relação da educação básica com a sociedade mais ampla. Inclui-se neste capítulo a contribuição de autores que, muitas vezes, se utilizam de argumentos de diferentes procedências e elucidam conceitos ou pressupostos presentes nos modelos de avaliação mais difundidos nas escolas e mesmo na literatura pertinente.

Tanto no capítulo 2 como no capítulo 3 já se delinea e se entrevê o objeto específico desta pesquisa ou sua razão de ser. Sem questionar o valor, a importância, a necessidade das abordagens panorâmicas, de grande alcance, de larga escala, como a que nos propiciam as avaliações sistêmicas dos resultados escolares, centralizadoras em se tratando da implementação de políticas públicas, o texto pergunta: até que ponto atendem elas ao que é peculiar das realidades regionais brasileiras nas suas especificidades? O objetivo desta pesquisa é não somente analisar a avaliação proposta pelo SAEB mas também o impacto dos seus resultados nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de Jaboticatubas.

Ora, o mesmo cuidado se aplicaria aos estudos de Bourdieu e seus correligionários, que esta pesquisa parcialmente adota como uma das suas referências teóricas. São análises e reflexões sobre o tema da constituição diferenciada dos atores, segundo sua origem social e familiar, e as repercussões desta formação diferenciada em suas atitudes, em seus comportamentos escolares. Bourdieu tem como uma das suas teses centrais que os alunos não são indivíduos abstratos, que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem incorporada, em larga medida, uma bagagem social e cultural própria deles e mais ou menos rentável no mercado escolar. Segundo Bourdieu, o grau variado de sucesso alcançado pelos alunos ao longo de seus percursos escolares não pode ser explicado somente por seus “dons pessoais” (constituição biológica, constituição psicológica...), mas antes de tudo por sua origem social, que os coloca em condições mais favoráveis ou menos favoráveis diante das exigências escolares. Desta forma o SAEB / Prova Brasil não seria um instrumento imparcial. O capítulo 4 acena para estas contribuições de Bourdieu, bem como de outros autores, até mesmo instituições de ensino e

pesquisa, contribuições cuja adequação à realidade específica do município de Jaboticatubas a pesquisa, nos seus limites, se propõe testar.

De que maneira? É o tema da metodologia adotada. Sobre isto versa o capítulo 5, justificando a escolha da chamada investigação qualitativa. No caso do presente estudo a coleta de dados se faz através de análises documentais e entrevistas semi-estruturadas, cujos resultados os capítulos 6 (o mais longo de todos) e 7 apresentam e discutem, vinculando-os a certas considerações teóricas adiantadas nos capítulos anteriores a estes.

As conclusões gerais da pesquisa estão no capítulo 8, que, esforçando-se por ser o mais exato possível na exposição dos resultados alcançados, retoma Bourdieu e sugere, com veemência, a necessidade de as avaliações do SAEB, tal como as concebe o MEC, serem por sua vez avaliadas, tanto do ponto de vista dos seus antecedentes ideológicos como do ponto de vista da sua eficácia prática, enquanto projetos integradores de políticas educacionais que de fato almejem e busquem um ensino básico de qualidade. Os dados conclusivos não são conclusivos por esgotarem o assunto: oferecem elementos para novas pesquisas e para a ampliação da literatura educacional em relação ao assunto proposto.

2 BREVE HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apontar algumas fases importantes tanto do levantamento como da análise de dados sobre a educação no Brasil, fases estas que precederam e prepararam a construção do atual Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A realidade educacional brasileira, nos seus aspectos estruturais, foi profundamente marcada, desde a época do Brasil-colônia, pelas oscilações do mercado econômico. Na busca de um organização educacional compatível com as exigências mercantilistas de cada época, lideranças intelectuais sempre discutiam sobre o valor desta ou daquela estrutura educacional. Tornava-se cada vez mais evidente o direcionamento para a construção de uma base educacional brasileira em torno da busca do investimento na formação do trabalhador com vista à necessidade de mão-de-obra especializada, sem levar em consideração a formação global do ser humano. Assim sendo, e almejando um tipo de trabalhador que atendesse ao mercado, surgia também a necessidade de modelos educacionais voltados para este fim, em que a educação se torna propiciadora do “capital humano”¹ necessitado pela sociedade.

Neste sentido, podemos entender a razão pela qual a mesma lógica vem orientando as várias reformas educacionais no Brasil, encontrando-se estas sempre estreitamente articuladas com as grandes transformações do capitalismo, que incidem direta ou indiretamente sobre a formulação e implementação das nossas políticas públicas educacionais.

Assim no ápice do ideário nacional-desenvolvimentista do Brasil, durante as décadas de 50, 60 e até mesmo 70, era marcante a preocupação com a educação como propulsora do progresso técnico, através da formação de recursos humanos dentro dos padrões de exigência do modelo de industrialização adotado (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Na década de 70, emergiram no Brasil as teorias crítico - reprodutivistas de Bourdieu, Baudelot e Establet que atribuíam à escola preponderantemente um papel de reprodutora da estrutura social, na medida em que ela reflete e reforça nas salas de aula, de forma ideológica,

¹ O fato de estar empregando aqui esta expressão, comumente associada às teorias de Bourdieu, não significa, rigorosamente, meu alinhamento com todas as teses defendidas por este grande sociólogo. Entendo que “Capital humano” já se tornou no ambiente acadêmico uma expressão de domínio comum. Mesmo assim, logo adiante, retomarei o contato com algumas idéias de Bourdieu, auxiliares importantes na análise que pretendo realizar.

a situação social vigente. Neste caso, o efeito - escola é decisivo para a manutenção e para a determinação social do indivíduo. Estas teorias negavam o papel redentor da educação, tão realçado pela Pedagogia Liberal, e consideravam que as mudanças da estrutura social é que deveriam preceder as mudanças educacionais. Tal discurso crítico, que permeou por tantos e tantos anos os movimentos educacionais, trazia implícita em sua argumentação a idéia de que o currículo baseado nas aspirações das classes economicamente favorecidas não tinha condições de ser assimilado pelas classes mais baixas, que eram levadas à repetência e à evasão.

Neste sentido, formularam-se várias críticas ao papel social da escola e sua utilização como forma de atendimento às necessidades da época. Diante das várias reflexões acerca da função da escola, criou-se um sistema para aferir os resultados escolares: a avaliação sistêmica.

Situar a avaliação sistêmica da educação nacional, dadas a abrangência e a complexidade do tema, é um exercício difícil, não-linear, e de muitos percursos possíveis. Ora, uma destas dificuldades refere-se à própria definição de “avaliação sistêmica” e “avaliação escolar”. Sendo assim, quero desde logo deixar pactuado com o leitor em que sentido estou empregando cada uma destas expressões. Entenda-se como avaliação escolar a avaliação diária, processual, do professor para com seus alunos, com o objetivo de verificar seus avanços e suas dificuldades na aprendizagem. Esta avaliação pode e também deve ser utilizada para proporcionar aos próprios alunos informações sobre o processo de aprendizagem em que estão engajados. Já a avaliação sistêmica² será considerada aquela em larga escala, objetivando a coleta de dados de todo um sistema educacional e visando tanto à implementação de políticas públicas educacionais para o setor quanto à instrumentação diagnóstica da própria avaliação escolar. Segundo Coll,

A avaliação do ensino não pode nem deve ser concebida à margem da avaliação da aprendizagem. Ignorar esse princípio equivale, por um lado, a condenar em grande medida a avaliação do ensino a um exercício mais ou menos formal e, por outro, a limitar o interesse da avaliação das aprendizagens à sua utilidade potencial para tomar decisões de promoção. Quando avaliamos as aprendizagens realizadas por nossos alunos, também estamos avaliando, queiramos ou não, o ensino que ministramos. Em sentido estrito, a avaliação nunca é apenas do ensino ou da

² Ver Relatório do 2º ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, 1993. Brasília, INEP. Neste sentido André distingue “avaliação na escola” e “avaliação da escola” (ANDRÉ, 1990).

aprendizagem, mas também dos processos de ensino e aprendizagem (COLL, In: COLL *et al.*, 2004, p. 213).

Assim sendo, podemos ver a avaliação como fator importante tanto no processo ensino-aprendizagem como na implementação de políticas públicas educacionais.

De acordo com dados do IBGE (IBGE, 2003, p.47), as primeiras medições da educação começaram a ser realizadas no ano de 1906. Faziam-se levantamentos de dados acerca dos níveis de ensino público e privado existentes na época. Os dados eram coletados no Distrito Federal, na época cidade do Rio de Janeiro, e forneciam anualmente, até 1918, informações sobre o número de escolas, de pessoal docente, de matrículas e repetências. Houve uma interrupção da coleta destes dados e eles voltaram a ser coletados a partir de 1936, revelando agora informações de todo o Brasil.

Em 1934, foi criado no Brasil, através do Decreto 24.609/34, o Instituto de Estatísticas, com o objetivo de promover e fazer executar ou orientar tecnicamente, em regime federalizado, o levantamento sistemático de todas as estatísticas nacionais.

Em 1938, já na vigência do Estado Novo, o nome e os objetivos deste Instituto foram alterados e ele recebeu o nome de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP que, em 1972, através do Decreto 71.407/72, passou a denominar-se Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, ganhando autonomia administrativa e financeira. Nos seus primeiros anos de vida o INEP tinha como preocupações temas que iam desde a psicologia escolar até os custos e despesas por nível de governo, no Brasil e no exterior (CASTRO, 1995, p. 42).

Mas foi só em 1953, durante o segundo mandato constitucional de Vargas, que aconteceu a separação entre as ações da educação e as da saúde que, até então, tinham sua gestão assumida por um mesmo Ministério. A Lei 19.220/53 determinou que o antigo Ministério passasse a chamar-se Ministério da Educação e Cultura e criou o Ministério da Saúde.

Em 1961, durante o regime parlamentarista, sendo Tancredo Neves o Primeiro Ministro, foi aprovada pelo Congresso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB. Entre os diversos temas de que tratava a Lei 4.024/61, destacava-se a primeira referência ao termo “qualidade da educação”. É importante sublinhar na estrutura desta Lei a associação entre qualidade e índices de produtividade do ensino, tendo como parâmetro o seu custo.

Na década de 1960, a relação entre avaliação e qualidade foi tema de destaque internacional. Em 1965 realizou-se o primeiro grande levantamento educacional em larga escala, que deu origem ao então chamado Relatório Coleman. Este estudo baseou-se em uma pesquisa do governo americano envolvendo 645 mil alunos distribuídos em cinco diferentes níveis de ensino, com o objetivo de verificar entre diversas escolas qual a variação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos. O estudo foi resultado direto da Lei dos Direitos Civis de 1964 dos Estados Unidos da América, que procurava resgatar os direitos dos negros. Pela primeira vez verificou-se que as diferenças existentes entre os alunos eram explicadas muito mais pelas variáveis socioeconômicas do que por causas existentes no interior das escolas (BONAMINO; FRANCO, 1999; VIANNA, 2005). Os resultados deste relatório foram amplamente divulgados em diversos países, inclusive o Brasil, possibilitando debates e estudos acadêmicos sobre os fatores que influenciavam a qualidade educacional.

A primeira experiência de avaliação sistêmica educacional no Brasil aconteceu por iniciativa da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior, CAPES, órgão ligado ao MEC em 1976, quando ela inicia a avaliação dos programas de pós-graduação existentes no país. Esta experiência de avaliação sistêmica assumiu maior discussão no período compreendido entre 1985 e 1986, sendo que, no período entre fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, durante os governos de João Figueiredo e José Sarney, respectivamente, o INEP teve uma atuação inexpressiva, chegando quase a extinguir-se durante o governo Collor (15/03/1990 a 02/10/1992). Com a Constituição Federal de 1988, o termo “qualidade em educação” voltou a aparecer nos textos legais. No seu capítulo sobre a educação, a Constituição estabelece que a educação deve ser ministrada com base em sete princípios, dentre eles a garantia do padrão de qualidade apesar de este “padrão” nunca ter sido definido em nenhuma legislação brasileira.

É importante assinalar que no início da década de 1990 a avaliação já ganhava relevância como política do Estado em todo o mundo, principalmente a partir da conferência de Jontien, Tailândia, coordenada pela Unesco. Como resposta aos compromissos assumidos pelo Brasil, foi elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (BRASIL-MEC, 1993), que, entre outros pontos, ressaltava a importância de uma avaliação nacional como forma de melhorar a qualidade do ensino.

Em 1993, Murilo Hingel, então Ministro da Educação, divulgou o Plano Decenal da Educação para Todos. Este plano, que previa uma série de ações com o objetivo de melhorar a educação brasileira, encaminhava-se para a aplicação e o desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, com a finalidade de “aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para a avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional” (BRASIL, 1993, p. 51). Destaca-se também que seus objetivos seriam a implantação de núcleos de estudos acerca da avaliação em universidades e centros de pesquisas, formação e capacitação de recursos humanos na área, e a produção de pesquisa aplicada a fim de subsidiar políticas públicas visando à qualidade educacional no Brasil.

O ciclo de 1993 do SAEB ficou marcado pela melhoria do seu instrumental. Para tanto, realizou-se ampla consulta às secretarias estaduais com o intuito de obter suas propostas curriculares. Estas propostas foram analisadas por um grupo de especialistas, sintetizadas e submetidas a outro grupo composto por outros especialistas e por professores da rede de ensino fundamental para que fossem elaboradas as questões que fariam parte da prova. E, em 27 de dezembro de 1994, nos últimos dias do governo Itamar Franco, o Ministro da Educação Murilo Hingel assinou a Portaria 1.795/94, que institucionalizou o SAEB como um processo nacional de avaliação (BRASIL. MEC. INEP, 2005).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, ano de 1995, é elaborado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Neste plano estão indicadas algumas diretrizes educacionais, entre elas a descentralização como nova visão de gestão pública.

O fato de o poder ser local e descentralizado não se parece e não pode estar associado à democracia. A descentralização e a centralização operam de forma alternada, com efeito sanfonado, ao longo do processo construtivo da nossa formação social. Se na Colônia o poder foi descentralizado, no Império foi concentrado no governo central, sem, no entanto, alterar a dominação da elite agrária, escravocrata, cujos fundamentos foram assentados nas bases de nossa formação colonial (SOUZA ; FARIA, 2003, p. 90).

Em 1996, foi aprovada a nova LDB, Lei 9.394/96. Pela primeira vez a legislação refere-se à coleta de informações e à avaliação com o objetivo de atuar sobre a qualidade do ensino. Em seu 9º Artigo, inciso VI, é determinado que a União, em colaboração com os

sistemas de ensino, assegure um processo nacional de avaliação do rendimento escolar, objetivando definir prioridades para a melhoria da sua qualidade.

Em 2001, obedecendo à determinação do Artigo 14 da Constituição Federal, que se refere à elaboração de um plano plurianual para a educação, foi aprovada a Lei nº 10.172/01, estabelecendo o Plano Nacional de Educação - PNE. Com duração de 10 anos, tinha ele como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público. O Plano partia da premissa de que existia limitação de recursos financeiros e que a construção da qualidade da educação é uma tarefa constante e progressiva, estabelecendo cinco prioridades definidas segundo “o dever constitucional e as necessidades sociais”. A quinta destas prioridades, reafirmando o Artigo 9º da LDB, determinava:

Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino (BRASIL, 2001, p. 35).

Na década de 1990, em quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Segundo dados da Unesco (UNESCO, 2000, p. 48), estima-se que já são mais de 50 os países que desenvolvem programas de avaliação. No Brasil, percebe-se na Lei nº 93.94/96, no Decreto nº 2.146/97 e na Lei nº 10.172/01 a grande ênfase que passa a ter a coleta de informações e a avaliação como instrumentos de gestão da educação nacional.

O tema avaliação começa a ganhar relevância no mundo todo a partir da década de 1980 na onda das reformas neoliberais quando, no Brasil, o MEC criou uma comissão ministerial para analisar as suas ações na área de avaliação, conforme destacado por Gomes Neto e Rosemberg (1995, p. 21). Nesta década o MEC iniciou estudos acerca da avaliação educacional estimulado principalmente pelas agências internacionais. Desta forma, quase todos os acordos assinados entre o Banco Mundial e o Brasil tiveram um componente de avaliação educacional visando à verificação e efetivação das ações resultantes a partir dos projetos implementados, apesar de existirem divergências entre o MEC e o Banco Mundial

sobre o assunto em questão. No relato de Maria Inês Pestana³, em entrevista realizada por Vera Peroni (Brasília, MEC/ INEP / SAEB, 15 de abr. 1997), a entrevistada diz que o MEC e o Banco Mundial tinham posicionamentos diferentes quanto à avaliação:

Nós tivemos uma briga muito grande com o Banco para mostrar para eles que a avaliação institucional de impacto do projeto não era suficiente para responder até as questões que eles próprios levantavam, quer dizer, o projeto vai muito bem, mas a educação vai mal, e o objetivo era melhorar a educação (PERONI, 2003, p.110).

Pestana observa ainda que “havia muita avaliação institucional, de programas, de projetos e pouca avaliação de política onde as avaliações que esses projetos levavam a cabo não permitiam uma extrapolação, uma articulação com *outras áreas*” (PERONI, 2003, p. 111). Olhando para tais resultados, o MEC elaborou um programa de políticas da estrutura educacional de acordo com os resultados adquiridos em função dos projetos implementados, tendo em vista os acordos com o Banco Mundial.

Outro ponto discutido pela diretora do SAEB foi a falta de um sistema que articulasse os vários projetos em prol de uma política pública mais eficiente. Segundo Pestana, com “a Nova República, houve maior pressão pela democratização do ensino e da gestão e na realidade existia pouca transparência na educação” (PERONI, 2003, p. 112).

Voltando-nos para a Constituição de 1988, podemos observar que ela firma os princípios da gestão democrática e da transparência. Desta maneira, a avaliação pode ser entendida como forma de obtenção dos resultados dos serviços públicos educacionais prestados para se estabelecer um parâmetro de níveis de atendimento assim como de qualidade dos serviços oferecidos.

Na primeira aferição da avaliação sistêmica (1990-1991), o MEC solicitou à Fundação Carlos Chagas que a elaboração das provas fosse realizada com base nas propostas curriculares dos estados. Já na segunda aferição (1993-1994), foram abordados os mesmos temas da anterior (1990), gestão escolar, situação e competência do professor e rendimento do aluno, tendo sido mantidas as mesmas séries e disciplinas, com o objetivo de consolidar o sistema de avaliação e aperfeiçoar as técnicas.

³ Maria Inês Pestana era diretora responsável pela avaliação básica do INEP e também pelo SAEB.

Segundo Pestana, este outro momento abrigou um trabalho mais estrutural. Observando as propostas curriculares dos estados, foi realizada uma matriz com base naquilo que havia de comum entre 70% das propostas.

Com vistas ao aperfeiçoamento destas aferições anteriores, o relatório *Avaliação 1995*⁴ (MEC, 1995, p. 57) apontava a necessidade de aperfeiçoamento nos já referidos movimentos de avaliação sistêmica.

Com a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória e, desde lá, os municípios e estados têm de participar do Sistema Nacional de Avaliação. No Artigo 87, inciso IV, lê-se que o país deverá “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Pestana assinala que “a avaliação entrou nas pautas das leis. A gente sempre discutiu se precisava fazer uma lei ou não, e pensávamos que não era preciso, que a gente estava conseguindo implantar um sistema em termos de adesão”.

Segundo Pestana, a avaliação sistêmica tinha como um dos seus objetivos contribuir para que o MEC pudesse elaborar políticas educacionais que estivessem realmente em acordo com as necessidades do sistema educacional. Vejamos agora um trecho da entrevista da diretora do SAEB e do INEP:

[...] este era outro grande problema do MEC, como se tinha pouca informação sobre a diversidade brasileira, a política era de mão única. Trabalhei com projetos municipais antes de vir para a avaliação. A política do ministério era: eu financio expansão da escola, capacitação de professor e material didático. Aí, vinha um projeto do município e dizia: eu não preciso construir, eu preciso de um ônibus, com um ônibus eu resolvo. Aí, o MEC dizia: não posso financiar um ônibus, não é prioridade da política. Esse sistema serve para quebrar um pouco o bloco e fazer uma política mais diversificada, porque o país é diversificado. Essa é a concepção geral do sistema e o que a gente entende por avaliação. Que é isso, ter a informação sobre a realidade educacional para poder voltar e aplicar no sistema. Não é apenas o diagnóstico. O primeiro momento é sempre de diagnóstico, o segundo é de juízo e o terceiro é a ação (PESTANA, 1997, p. 22).

Até 1995, o processo de execução do SAEB era do MEC. O sistema estava estruturado, o MEC pensava e fazia tudo, os estados tinham o papel de discutir as diretrizes, e as decisões eram tomadas com base também nas discussões com os estados. Mas, após esta data, mudando

⁴ Relatório do segundo ciclo do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, 1993. Brasília, INEP.

o governo, duas fundações foram contratadas para fazerem o papel que até ali era realizado pelo MEC. Fundações: Cesgranrio e Carlos Chagas.

Com a contratação destas fundações, elas passaram a decidir o que seria avaliado assim como o modo pelo qual seriam avaliadas e implementadas as políticas públicas educacionais. O que é muito complicado, pois quem avalia acaba determinando as políticas ou pelo menos tendo grande influência em todo o processo. A diretora do SAEB comenta: “A avaliação tem um poder indutor. Se você vai ser avaliado, se preocupa em se preparar para aquela coisa que será avaliada” (PESTANA, 1998, p.73).

Na opinião de Pestana, o MEC é quem deve definir o que será avaliado assim como a matriz e o que é estratégico, terceirizando ou licitando a construção de provas. Por tudo isto, em 1997, o Ministério voltou a fazer a matriz em parceria com os estados.

Com vistas ao processo de evolução e consolidação das avaliações sistêmicas, percebemos que estas têm como traço importante a tentativa de modernização do aparato público. Seus resultados são geradores de novos modelos de gestão fundamentados na descentralização administrativa, na autonomia financeira e no planejamento flexível, buscando, ainda, introduzir na esfera pública as noções de eficiência e qualidade inerentes à lógica capitalista.

É importante ressaltar o movimento evolutivo do processo educacional brasileiro, tendo em vista que as políticas públicas firmadas ao longo dos anos estiveram intimamente voltadas para a estrutura capitalista vigente. Observa-se que, neste processo de construção da estrutura educacional, vários órgãos e entidades de cunho empresarial foram articulados. Terminologias empresariais foram empregadas na literatura educacional e utilizadas na formação / capacitação de professores e demais profissionais da área. A Qualidade Total, amplamente divulgada nos setores empresariais, foi implantada nas escolas como política em prol da qualidade da educação, buscando atingir metas aceitáveis para o mercado de trabalho. A administração privada, utilizando-se da sua experiência em gestão, interferia assiduamente na implementação de políticas públicas educacionais.

Dada a necessidade de se discutir “qualidade educacional” torna-se necessário discutir também o que seria esta qualidade. Qualidade de mão-de-obra para as empresas? Ou a formação integral do ser humano com vistas a comportamentos que superem a simples categoria de especialização para o trabalho?

Percebe-se que as políticas públicas educacionais brasileiras têm como princípio fundamental a inserção do ser humano no mercado de trabalho, ou seja, a formação de capital humano para as empresas como a única forma de integração social.

Neste caso, percebe-se, também, a construção de um sistema de avaliação que tem como meta a aferição / medição de resultados educacionais para a implementação de políticas públicas para o setor. Mas, será possível um sistema de avaliação tão amplo conseguir fornecer resultados para a implementação de políticas públicas e estes realmente atenderem às necessidades educacionais em todo o país, considerando-se peculiaridades regionais tão distintas?

São notórias as profundas transformações que vêm ocorrendo na base técnica da produção e nas formas de gestão educacional. Torna-se, contudo, cada vez mais evidente a necessidade de um novo tipo de trabalhador e, em conseqüência disto, um novo modelo educacional com vistas à superação da produção em massa.

O que se percebe nas análises realizadas é que, dado o discurso muitas vezes equivocado da degeneração da escola pública brasileira, o empresariado industrial está sempre a propor novas políticas educacionais, tentando, assim, suprir o papel do Estado. Neste caso, a avaliação sistêmica tende a transformar a realidade escolar dos alunos em dados para políticas públicas educacionais favoráveis ao capitalismo em sua última forma.

Desta maneira, percebe-se que as reformas educacionais têm em comum políticas públicas que visam a melhorar a economia nacional pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Observa-se além disto que as reformas educacionais estão buscando obter melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares através da avaliação sistêmica, culminando na construção de parâmetros curriculares, implicando isto também na adoção de teorias e técnicas gerenciais próprios do campo da administração de empresas.

Não é incomum ouvirmos estas expressões, gastos e / ou investimentos em educação, utilizadas como nomenclatura destinada a nomear despesas com educação.

Garcia (1977) ressalta que, na caracterização de vida moderna, a Teoria do Capital Humano muda o caráter da educação, tido até então somente como consumo, e passa a ser entendido como investimento em busca de retorno.

Embora as atividades de uma sociedade moderna necessitem de técnicos em administração, educação, economia, etc., os investimentos nessa formação não podem ser aplicados de forma indiscriminada sob o risco de desperdício humano e material (GARCIA, 1997, p. 34).

Observa-se que, mesmo em face das mudanças atuais que acompanham o globalismo econômico, o mundo moderno, entre outros fatores, ainda assim o raciocínio capitalista na educação permanece. Muda a nomenclatura, mas a fundamentação continua semelhante. Segundo Oliveira (2000), as noções de planejamento central vêm cedendo lugar a formas mais descentralizadas de gestão, contudo a educação parece conviver com uma realidade ambígua neste sentido.

É possível identificar terminologias e ações no campo da educação, em função dos vários investimentos do Banco Mundial em programas educacionais e também devido às interferências do meio econômico na organização da estrutura educacional no país. Os programas de fomento às reformas educacionais desenvolvidos pelo Banco Mundial priorizaram a formação para o mercado, em especial para a operacionalização de novas tecnologias. Também destacaram a capacidade criativa do novo trabalhador polivalente. Com os “Programas de Qualidade Total”, tendo o Chile como modelo, o Brasil procurou desenvolver os princípios da qualidade total na educação a partir de 1990, quando o MEC organizou o Encontro sobre Qualidade da Educação, com apoio da Oficina Regional de Educação para a América Latina (BRASIL. MEC. INEP, 1993, p. 96).

Assim sendo, percebe-se que as propostas para o campo educacional sublinhavam a valorização e a promoção social do trabalhador pela via da qualificação profissional, além de conceberem a educação como investimento e atendimento às necessidades do desenvolvimento econômico. Percebem-se também as investidas em associar a escola às empresas através de programas específicos, como a necessidade de qualificar recursos humanos para atender às demandas do mercado de trabalho.

Procuro a partir deste texto identificar o processo de institucionalização da avaliação no Brasil, como política pública da União, sendo esta resultante de um longo processo de estudos e de experiências concretas desenvolvidas tanto no Brasil quanto no exterior.

Desde as primeiras experiências na década de 30, nos Estados Unidos da América, onde a avaliação ocorreu objetivando buscar respostas acerca do desempenho dos alunos em

um sistema educacional que massificava principalmente os negros, a avaliação foi utilizada para implementação de políticas públicas educacionais.

A avaliação vai sendo aprimorada e acaba sendo incorporada e difundida por organismos mundiais, entre eles a Unesco. Esta organização vai influenciar a agenda educacional dos países, culminando com a Conferência de Educação para Todos, em Jontien, Tailândia, 1990.

De acordo com o texto por ora escrito, pode-se concluir que, no Brasil, ao contrário do que muitos dizem, a avaliação externa não começou durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Pois, já no início dos anos 80, diversos foram os estudos e pesquisas desenvolvidos pelo MEC e entidades privadas, notoriamente as fundações Carlos Chagas e Cesgranrio. Foram estes estudos que construíram a base de dados para a elaboração de um sistema de avaliação brasileira cujos resultados puderam incidir diretamente na implementação de políticas públicas educacionais para todo o país. Na verdade, foi durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso que o SAEB ganhou notoriedade e esta vem aumentando até os dias de hoje.

3 REVISÃO DA LITERATURA

Este tópico discute as principais constatações feitas por estudos acadêmicos realizados sobre avaliação na educação básica no Brasil, no período de 1990 a 2005, e publicados em artigos e livros que versam expressamente o tema.

Entre eles, chama a atenção a grande quantidade de artigos que examinam idéias, conceitos, modelos e tendências da avaliação. Eles reportam-se aos referenciais da avaliação e abordam o tema sob o prisma histórico, filosófico, sociopolítico, psicopedagógico e educacional propriamente dito, discutindo seus pressupostos, finalidades, teorias e, por vezes, as suas dimensões técnico-metodológicas.

Tais estudos chegam a algumas conclusões coincidentes e anunciam tendências que serão confirmadas na década de 90. Em primeiro lugar, constatam a prevalência de trabalhos que discutem idéias sobre o que apresentam as pesquisas, chegando à conclusão de que a avaliação das práticas pedagógicas aparece em pequena proporção no conjunto dos textos. Revelam, ainda, que a bibliografia mostra estreita relação entre a compreensão da educação e seu papel social e o enfoque dado aos processos de avaliação.

Na retrospectiva que proporcionam, nas tendências de avaliação no país, os estudos registram a influência acentuada da psicologia até os anos 50, período em que a análise da problemática da educação era feita na perspectiva individual, as diferenças de desempenho explicadas no plano biopsicológico e a aprendizagem entendida como mensuração das capacidades individuais por meio de testes. Nos anos 60 e 70, sob influência das teorias do capital humano e do tecnicismo, a mudança do foco da avaliação aponta para o planejamento voltado à racionalização do trabalho, com vistas a assegurar a eficiência e a eficácia do sistema escolar.

Nos anos 70, as teorias crítico - reprodutivistas ampliam a compreensão do fenômeno educacional e, extrapolando os limites imediatos da própria escola, recuperam sua dimensão social, bem como desvelam as implicações políticas da avaliação na reprodução das condições de dominação da sociedade. No entanto, a análise assume tons demasiadamente genéricos e de denúncia, sem conseguir apontar caminhos alternativos. A partir sobretudo da segunda metade da década, os autores identificam um movimento que busca a construção de referenciais

capazes de contextualizarem a avaliação no sistema educacional e social. Ganha sentido a compreensão da realidade escolar com o objetivo de subsidiar decisões, o que coloca como desafio a elaboração de uma sistemática da avaliação da escola como um todo, apontando a necessidade de romper com o paradigma classificatório em favor de uma avaliação de caráter diagnóstico e da investigação do processo educacional. Com a ampliação do escopo da avaliação – que passa a abranger a dimensão da escola, pois é ela, com sua dinâmica, que produz o fracasso escolar –, coloca-se a necessidade da adoção de modelos mais complexos de análise e observa-se o aumento do interesse pela discussão dos métodos qualitativos e quantitativos.

Quanto aos textos publicados na década de 90, constata-se que a escassez de teorias sobre a avaliação propriamente dita não impede o esforço de muitos autores no sentido de elucidarem pressupostos filosóficos, das ciências humanas e da própria pedagogia, aos quais se reportam concepções de homem, de sociedade e educação, de que decorrem, por sua vez, diferentes concepções de avaliação. Além de manterem uma atitude bastante crítica em relação ao paradigma positivista predominante na tradição brasileira, é freqüente que os artigos que manifestam este tipo de preocupação acabem por esboçar características de um novo modelo de avaliação apresentado como desejável, partindo de diferentes vertentes teóricas, nem sempre claramente explicitadas. Tais características são bastante convergentes e vêm sendo reiteradas sobretudo a partir dos anos 80, o que parece indicar a existência de certo consenso sobre a natureza da avaliação do ensino na área, sendo que se procura um enfoque contextualizado e eminentemente qualitativo da avaliação. O paradigma emergente de avaliação qualitativa ainda não tem densidade teórica própria. Ele toma emprestado elementos de várias vertentes de pensamento, constituindo-se numa formulação interdisciplinar. Esta questão remete-se à própria complexidade do conceito de qualidade da educação e à dificuldade de abordá-lo a partir dos cânones da ciência clássica em que foi gerado o conceito de avaliação (DEMO, 1990; FRANCO, 1994).

Nestes termos, em relação ao aluno, é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a sua própria história de vida. A ênfase deve recair nas variáveis do processo, muito mais do que no resultado da educação, e a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. A perspectiva deve ser diagnóstica e de

caráter contínuo, pressupondo trocas constantes entre avaliador e avaliado, o que pode implicar, inclusive, dependendo do nível de ensino, maior interação com as próprias famílias dos educandos, especialmente no caso da pré-escola e das séries iniciais do ensino fundamental. As mudanças em relação ao indivíduo apontam para a autonomia e, em relação ao social, para uma ordenação democrática, portanto mais justa, da sociedade.

Reforça-se o eixo da avaliação centrado nas condições em que é oferecido o ensino, na formação do professor e suas condições de trabalho, no currículo, na cultura e na organização da escola, bem como na postura dos atores educacionais em seu conjunto, deixando de girar exclusivamente em torno do aluno. Na vertente da sociologia, os referenciais contribuem para apoiar a argumentação de autores que propõem uma avaliação do tipo emancipatório, acentuando seus aspectos políticos e histórico-sociais. Entre os textos que adotam esta orientação, os mais representativos, a nosso juízo, são os de Pedro Demo. Considerando que os aspectos políticos da educação têm que ver com o exercício da cidadania, o autor propõe uma estratégia de formação de sujeitos sociais, dotados de capacidade para se autodefinirem, bem como para determinarem o seu destino histórico, de modo tal que logrem conceber e construir sua emancipação política e econômica, assim como a sua trajetória como povo (DEMO, 1990, 1995).

Outros textos tratam a avaliação do ponto de vista de suas implicações sociais mais amplas e das relações entre a educação e a sociedade mais abrangente, reportando-se ou ao referencial reprodutivista ou à pedagogia crítico-social dos conteúdos. Pesquisadoras como Marli André (1990, 1996) e Menga Lüdke (1995a) valem-se das reflexões de autores como Sacristán, Perrenoud, Nóvoa, ao tomarem a instituição escolar e sua cultura como centro de análise. Esta mudança de enfoque, que explora sobretudo as relações intermediárias entre as análises macro - estruturais e as abordagens micro, e que já era anunciada ao final dos anos 80, tem aberto novos horizontes que permitem, por sua vez, o ensaio de alternativas de ação.

Entre os textos que trazem o foco da atenção para a escola, inclui-se uma ou outra proposição acerca das avaliações institucionais. Aqui se enfatiza igualmente o diálogo, a participação, a reelaboração coletiva das propostas de mudança, o estabelecimento de relações menos fortemente hierarquizadas e mais democráticas entre as instâncias.

Na vertente pedagógica, Luckesi (1991, 1992, 1996), talvez o principal autor de referência sobre o tema entre os educadores, contribui para lançar luz sobre os pressupostos

filosóficos e educacionais das práticas avaliativas no país. Ele advoga a necessidade de qualificar a avaliação, não em razão dela mesma, mas dos fins a que se destina, e mostra que esta, ao conquistar espaço tão destacado nos processos de ensino ao longo do tempo, condicionou a prática pedagógica à "pedagogia do exame". Discute ainda a relação entre planejamento, avaliação e projeto pedagógico da escola, reiterando a dimensão política destas atividades e preconizando um trabalho coletivo em que as decisões sejam compartilhadas por todos os envolvidos.

Uma tradição recente, mas que vem se expandindo no Brasil, também se faz representar na bibliografia. Ela refere-se, dentro do paradigma positivista, a novas formas de abordagem da avaliação educacional, sempre dimensionadas para larga escala e, no mais das vezes, animadas por uma particular lógica de implementação das políticas públicas. Os artigos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros explicitam seus propósitos como os de delinear o perfil cognitivo da população com base em informações de caráter censitário, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que freqüentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Eles possibilitam além disto estabelecer relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população e os novos modelos de organização da produção, refletindo, por exemplo, a preocupação com a competência da mão-de-obra para empregar tecnologia moderna. Permitem ainda articular o perfil educacional da população com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas.

A maior parte dos textos pesquisados dedica-se, contudo, à avaliação de sistema, entendida, já vimos, como avaliação externa e padronizada do rendimento dos alunos das redes escolares. Entre os textos que se referem especificamente a este tipo de abordagem no contexto brasileiro, praticamente quase não foram encontradas análises que se aprofundem no exame dos pressupostos do modelo, o que denota certa insuficiência de interpretação na bibliografia.

Importa ressaltar que nas circunstâncias de monopólio, segundo os princípios de livre mercado, é duvidoso que escolas deficientes tenham iguais oportunidades para responder a incentivos e sanções. Conseqüência possível de políticas desta natureza pode ser a exacerbação de diferenças cognitivas entre as comunidades ricas e pobres, urbanas e rurais, reforçando disparidades sociais existentes.

Outros artigos mostram que, em anos mais próximos, vêm sendo introduzidas metodologias de operação destes sistemas de avaliação no país, o que viabiliza um grande salto quanto à natureza e ao tratamento das informações educacionais produzidas neste âmbito. A nova modalidade de processamento das informações deriva da Teoria da Resposta ao Item – TRI –, que permite a comparação dos resultados da avaliação da aprendizagem de populações distintas em espaços e em tempos diferentes. A Teoria da Resposta ao Item, em virtude da sua complexidade e da ausência de programas computacionais eficientes, apesar de formulada há cerca de 50 anos, apenas nos últimos 15 vem sendo aplicada em larga escala nas principais avaliações educacionais em diferentes países e, a partir de 1995, no Brasil. Embora supere dificuldades postas pela Teoria Clássica de Medidas, coloca algumas outras tantas, não assinaladas, contudo, na bibliografia consultada.

Diferentemente, portanto, do paradigma anterior, o modelo da avaliação dos resultados da aprendizagem, como também é chamado, demanda e oferece metodologia e instrumentais complexos para serem postos em prática. Ele tem sido associado à idéia da *accountability*, ou seja, à idéia de que a produção e a divulgação de informações sobre os conhecimentos que os alunos adquirem na escola fazem parte da obrigação que tem o Estado de prestar contas à população sobre a qualidade dos serviços que oferece. Esta informação tem vindo, contudo, estreitamente aliada ao reavivamento do princípio liberal que insiste na garantia da liberdade de escolha, pelos pais, da escola que querem para os filhos, como condição fundamental para a proliferação de escolas de melhor qualidade.

Desta forma, meu objetivo presentemente foi o de analisar a avaliação proposta pelo SAEB e o impacto de seus resultados nas práticas pedagógicas e nas políticas educacionais da rede municipal de ensino de Jaboticatubas. Para isto, faço inicialmente algumas considerações acerca de leituras realizadas provenientes da literatura educacional no que diz respeito ao processo de avaliação sistêmica proposta pelo SAEB. Embora o aprofundamento da discussão sobre o papel que as avaliações sistêmicas desempenham em uma dada política educacional seja muito importante e mesmo necessário, a intenção deste trabalho é mais modesta, pois se trata de um estudo acerca das políticas públicas implementadas para o município de Jaboticatubas a partir dos resultados das avaliações do SAEB. Para isso, discuto alguns conceitos que aparecem articulados de forma intrínseca nesta proposta de uniformizar a

avaliação como, por exemplo, os conceitos de qualidade, equidade, centralização, descentralização e procedimentos metodológicos.

A exemplo de conceitos e noções que Pierre Bourdieu (2006) utiliza em suas análises sobre campos diferentes da produção simbólica, argumento que o SAEB pode ser considerado como sendo um espaço ou um campo de produção cultural⁵. Neste campo, os vários agentes envolvidos, quer individual, quer institucionalmente, disputam a autoridade e a legitimidade deste sistema de avaliação, ocupam posições hierarquicamente diferenciadas e estabelecem relações de poder alicerçadas no volume desigual do capital simbólico que possuem. A literatura educacional mostra, além de toda dúvida razoável, que, em uma sociedade específica, os maiores determinantes do desempenho escolar estão fora do âmbito da escola.

À luz da Constituição de 1988 (artigo 211), a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem organizar, em regime de colaboração com todas as esferas do Poder, os seus respectivos sistemas de ensino. Segundo Souza (1998), esta inovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-1996) se traduz pela tendência centralizadora na tomada de decisões, cuja coordenação da política nacional de educação é articulada pelo MEC. Desta forma, o MEC se torna um órgão central de comando executivo do sistema federal e os sistemas estaduais, municipais e do Distrito Federal acabam perdendo boa parte da sua autonomia, uma vez que ficam subordinados à competência normativa de um órgão central.

A liberdade que as escolas possuem para dar o tratamento que acham mais conveniente aos conteúdos curriculares e implementar os métodos de ensino mais adequados são fatores amplamente destacados nestes estudos. Efetivamente, pesquisas realizadas no espaço escolar vêm indicando que, no limite, os educadores ressignificam as orientações curriculares, imprimindo uma prática particular às atividades de sala de aula, tanto no que tange aos métodos didáticos quanto no que diz respeito à avaliação de alunos. Os textos salientam, ainda, a relevância dos livros didáticos na configuração dos conteúdos a serem ministrados, tendo em conta a ausência de formação adequada dos profissionais do ensino e a insuficiência

⁵ Um campo de produção cultural é, para Bourdieu (2006), um campo intelectual que pressupõe certo espaço de possibilidades espaço este que, por sua vez, orienta sua existência. A idéia, proposta por Bourdieu, da existência de três diferentes tipos de capital (econômico, social e cultural) lança luz sobre as relações e interações sociais mantidas por estes agentes no interior do âmbito institucional do SAEB.

de tempo disponível para reelaborar possíveis planos de ensino adequados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Ainda na linha de análise de documentos, destacam-se artigos que avaliam as mudanças recentes nos marcos legais da avaliação escolar, argumentando a favor e contra medidas de ampla repercussão nas redes de ensino, tais como a introdução dos ciclos escolares e da progressão continuada, que impedem a repetência dos alunos nas proporções em que ocorre no regime seriado.

Discutir normas e orientações oficiais com base apenas na análise de documentos sempre implica realizar uma leitura parcial da dinâmica que se instaura em razão das mudanças promovidas por novos conjuntos normativo-legais, uma vez que entre o discurso oficial e a prática dos atores escolares há sempre certa distância considerável. No entanto, a despeito das limitações decorrentes da perspectiva adotada, os textos podem contribuir para o debate suscitado, ventilando argumentos críticos e / ou favoráveis às orientações oficiais.

Alguns autores buscam responder a críticas feitas com referência à progressão continuada, salientando que esta não se alia a um possível rebaixamento do ensino e não representa uma aprovação sem critério, pois exige um diagnóstico pedagógico e um plano de trabalho a ser cumprido em etapas subsequentes. Não se trata, portanto, de promoção automática, pois a progressão continuada procura encontrar um caminho de superação da repetência crônica na rede pública de ensino, introduzindo a avaliação contínua e cumulativa, o aproveitamento de estudos e a consolidação da idéia de recuperação permanente.

Para o professor Carlos Roberto Jamil Cury (1997), o que está em jogo é um processo de redefinição das atribuições e competências na área social e de reordenação do aparato político-institucional do Estado que, no plano educacional, transforma o governo federal de sujeito direto da função e da ação docentes, na perspectiva do serviço público, em sujeito indireto, incumbido de funções restritas de controle e avaliação.

Desta forma, atentando para o que afirma a Constituição Brasileira⁶ atual, o ensino fundamental no Brasil está universalizado e consolidado; portanto, esta análise deve-se concentrar na reflexão sobre a definição de sua qualidade, como também nas formas de atingi-

⁶ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

la e na questão da igualdade de direitos e de permanência dos estudantes na escola, tendo em vista os padrões socioculturais dos mesmos.

Infelizmente, o Brasil tem ostentado os índices mais baixos de aprendizagem do mundo. O SAEB, realizado a cada dois anos, indica que, partindo de 1995 até 2001, o índice de aprendizagem no Brasil caiu sistematicamente, tendo em vista a evolução das médias de desempenho dos alunos de quarta série do Ensino Fundamental no Brasil, de 1995 a 2001, nas disciplinas de português e matemática⁷.

Estamos em um tempo em que a globalização é assumida como ordem mundial. Portanto, uma análise do contexto político e econômico pode contribuir para a compreensão do processo de formulação e implementação do SAEB. Torna-se cada vez mais evidente que não se pode ter uma visão simplista com relação às propostas implementadas pelo SAEB, no entanto, não podemos negar a influência que os empréstimos e as diretrizes do Banco Mundial exercem sobre a educação brasileira (BONAMINO, 2002).

Na década de 1990, como vimos, a avaliação em larga escala⁸ irrompeu com força na educação brasileira, levando-nos a ingressar num tempo de avaliação de redes de ensino e de sistemas educacionais (BONAMINO, 2002). Uma das questões centrais que merece ser discutida acerca das implicações do SAEB refere-se à nova organização pedagógica que vem sendo desenvolvida no interior das escolas. Embora o desenho do SAEB tenha sofrido reformulações desde seus primeiros ciclos, algumas destas mudanças ganham destaque especial com a introdução, em 1995, da Teoria da Resposta ao Item (TRI) – páginas 2 e 23 desta monografia - fato que modificou a maneira de formulação e aplicação das provas e interpretação dos resultados, estimulando também novas práticas pedagógicas.

A partir do histórico do SAEB, percebe-se que a opção por determinada perspectiva metodológica vem sendo decorrente do que os alunos precisam demonstrar em tais avaliações. Ou seja, o sistema de ensino está voltado para a aquisição de melhores índices de

⁷ BRASIL. MEC. INEP. (1995) Relatório do 2º ciclo do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica. SAEB-1993, maio, Brasília.

⁸ Avaliações da educação em larga escala vêm sendo praticadas, sistematicamente, no âmbito dos sistemas nacional, estadual e municipal de Educação Básica, de modo a informar o rendimento escolar de populações ou subpopulações de alunos em diferentes séries e a influência que sobre ele exercem os fatores escolares (relativos a professores e diretores, às instalações, equipamentos e materiais disponíveis nas escolas) e os fatores socioeconômicos (vinculados à situação social, familiar e cultural do aluno), em um determinado momento, além de acompanhar sua evolução ao longo do tempo.

“desempenho” dos alunos e, com isto, para uma conceituação positiva da escola. Identifica-se que os eventuais usos e impactos do SAEB têm suscitado novas formas de organização das escolas, assim como nos próprios sistemas municipais e estaduais de ensino, sendo, no entanto, um sistema municipal o alvo da minha pesquisa.

Se já era complicado aceitar a organização de muitas escolas do ensino médio em função do vestibular, agora fica muito pior, quando vemos que as escolas do ensino fundamental parecem estar sendo estruturadas em função da aquisição de boas notas no SAEB. Então me pergunto: qual a significação das políticas públicas educacionais viabilizadas a partir destes resultados? Estas políticas implementadas, tendo em vista resultados globalizados, realmente comungam com necessidades peculiares das escolas e / ou municípios? Que procedimentos metodológicos estão sendo articulados no interior das salas de aulas, tendo em vista a necessidade de aquisição de bons resultados no SAEB?

A capacidade da avaliação para estruturar e regular práticas pedagógicas e processos de aprendizagem é bem conhecida nas escolas. Quotidianamente, nas instituições de ensino, os alunos são avaliados por meio de notas, conceitos, boletins de desempenho, a fim de se saber até que ponto eles atingiram os objetivos propostos. Mas o que questiono então é, ao sair do âmbito mais estritamente pedagógico e escolar, se a avaliação mudou o seu foco e o seu alcance e procurou articular-se ao processo geral de tomada de decisões, ou seja, se os seus resultados vêm articulando as políticas públicas educacionais vigentes. Neste contexto, a questão da articulação entre descentralização e Avaliação da Educação Básica passa a ser objeto de atenção e análise.

De acordo com Penna Firme (1994), é preciso desmistificar os argumentos que apelam para a necessidade da reprovação no ensino fundamental e médio, pois a exclusão constante de alunos da escolaridade regular é um ato político que serve geralmente à reprodução das desigualdades sociais. Faz-se necessário, sobretudo, capacitar o professor para ensinar crianças e jovens em qualquer estágio de seu desenvolvimento e habilitá-lo a avaliar o aluno em todas as suas potencialidades, bem como a se auto-avaliar e avaliar a escola e todo o seu contexto educacional. A aspiração a uma educação de excelência supõe uma luta em duas frentes: com os adultos, a ação vigorosa para preencher as lacunas de um processo de formação inacabado; com as crianças e jovens, a garantia da escolaridade completa a que têm direito, eliminando pouco a pouco do processo educacional a repetência e a evasão.

Um grupo de estudos empíricos tem como base resultados de testes, exercícios e / ou atividades de avaliação de aprendizagem de alunos do ensino fundamental. Eles ventitam questões tais como o desempenho de alunos em diferentes áreas do conhecimento e no processo de alfabetização, as possíveis relações entre a maneira como o professor avalia e os resultados obtidos pelos alunos, o papel da interação social na construção cognitiva e as relações entre desempenho operatório e desempenho escolar. Alguns dos textos gravitam em torno da perspectiva construtivista, reportando-se, em regra, à polêmica relação entre os processos cognitivos individuais e as influências do contexto sociocultural. Piaget ressaltou as transmissões e as interações sociais como um dos fatores da construção cognitiva do ser humano, mas não verificou, de forma sistemática, como este conjunto de fatores atuaria sobre a cognição. Em razão disto, vários pesquisadores têm-se dedicado ao estudo do assunto, destacando a importância da natureza sociocognitiva do conflito que ocorre nas situações que envolvem pequenos grupos de crianças, valorizando o papel da interação social na explicação da construção cognitiva individual.

Estudos contemporâneos, além de sinalizarem novas tendências de investigação psicológica do processo de alfabetização, em que tanto o construtivismo como o sociointeracionismo são privilegiados como marcos de referência, reinstalam o interesse pela identificação e compreensão das condições ou requisitos que facilitam ou propiciam a alfabetização. De modo geral, porém, os textos indicam a dificuldade de, em sala de aula, dar-se o salto qualitativo entre o conhecimento espontâneo e os conceitos formais científicos.

Considerando que a avaliação nas escolas usualmente se confunde com a mensuração do desempenho por intermédio de provas / testes e tem como produto resultados numéricos ou conceitos, alguns dos estudos questionam os instrumentos que vêm sendo utilizados para a coleta dos dados que se prestam à fundamentação do processo decisório na área educacional. Apresentam orientações sobre possíveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem que reflitam nova postura diante de um ensino mais conceitual e relacionado às exigências contemporâneas.

Tratando da análise sociológica acerca das políticas avaliativas contemporâneas, cujo modelo predominante é o da avaliação estandarizada que visa ao controle de objetivos previamente definidos, assim como as tentativas de homogeneização de conteúdos via estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, compreende-se que estes modelos se

exprimem no aumento do poder regulador da ação estatal. Partindo da lógica da “Reprodução,” de Bourdieu, podemos compreender o sistema educacional brasileiro, que, apesar de formalmente defensor das classes populares, continua sendo um sistema totalmente impregnado com a ideologia de manutenção de privilégios educacionais e culturais a grupos já favorecidos socialmente. Desta forma, ao tratar de modo igual quem é diferente, a instituição escolar privilegia aquele que, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. Fica assim claro que é ilusória a independência e a neutralidade das instituições escolares brasileiras.

Tendo em vista os resultados, os dados quantitativos mais elementares do sistema escolar brasileiro, acerca do acesso e do fluxo escolar verificados a partir do Censo Demográfico e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), observa-se que o Brasil deu um grande passo na universalização do ensino fundamental.

As informações obtidas mostram que o ensino fundamental brasileiro está praticamente universalizado para as crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, vitória, aliás, alcançada com décadas de atraso, mesmo em relação a países de menor desenvolvimento econômico da América Latina. É preciso ressaltar, porém, que o direito constitucional ao ensino fundamental não se restringe aos cidadãos daquela idade, e que hoje o sistema educacional brasileiro atende, embora de forma precária, aos cidadãos que não tiveram acesso à educação na idade adequada.

Como se trata de pesquisas que realizam intervenções na escola, os registros dos professores denunciam as dúvidas e incertezas que interferem na sua prática de sala de aula: as concepções conservadoras sobre ensino e avaliação que procuram superar; a descoberta da utilização do erro como suporte para evolução; a necessidade de resgatar a criatividade como elemento fundamental para a relação ensino-aprendizagem e, finalmente, as trocas de experiências com colegas, que lhes proporcionam alguma segurança no desenvolvimento de atividades transformadoras da prática avaliativa. Este tipo de avaliação ganhou relevo no país nos anos 90, tendo predominado neste grupo de publicações o discurso que se preocupa com o esclarecimento das características e finalidades dos sistemas de avaliação e busca as justificativas para adotá-los. Tal discurso servirá, de certo modo, como substrato à fala oficial. Vários dos textos arrolados constituíram apresentações feitas em seminários promovidos por órgãos de governo, como o Encontro sobre Qualidade da Educação, realizado por iniciativa da Coordenação de Planejamento Setorial do MEC, da Secretaria de Ciência e Tecnologia do

Paraná e da Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Orealc / Unesco –, em Brasília, em 1990, e o Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, realizado pelo MEC / INEP e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, em 1992. Todos visavam oferecer subsídios ao desenvolvimento de ações relacionadas ao delineamento e implementação de sistemas de avaliação da educação básica no país.

Tal como para os autores mais identificados com modelos qualitativos dos processos educacionais, aqui também o centro das atenções é a qualidade da educação. O enfoque, no entanto, recai fundamentalmente sobre a possibilidade de estabelecer sistemas de medição para aferi-la. Comparando-se os textos, constata-se grande convergência entre eles sobre este ponto. Os pressupostos do modelo de avaliação de sistema são claramente identificados com: a) a medida da qualidade da educação, o que supõe estabelecer mecanismos que permitam objetivar e quantificar diversos produtos do processo educativo; b) as bases para o delineamento de instrumentos que meçam a qualidade educativa, com ênfase nos indicadores de qualidade: qualidade de produto (aprendizagem dos alunos) e qualidade do processo de ensino (medidas de acesso à escola, fluxo escolar, características da escola e de investimentos financeiros na educação); c) a mensuração sistemática como meio de fornecer informações para a avaliação, para o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e para servir de base ao monitoramento do sistema educacional, com o objetivo de melhorar sua qualidade; d) o gerenciamento do sistema de avaliação e sua implementação. No Encontro sobre Qualidade da Educação, Bessa (1990) ressalta alguns aspectos da proposta endossada pela Orealc / Unesco acerca da medição da qualidade da educação, os quais suscitam reflexões sobre as avaliações até então produzidas para o sistema educacional brasileiro. São eles: a falta de questionamento quanto ao *macro-design* do sistema e quanto aos seus objetivos, estrutura e funcionamento. Considera que a centralização das decisões é um item fundamental nas discussões, visto que estas decisões – expressas na lei e na tradição, funcionando como camisas-de-força – dificultam a solução de problemas que atingem o indivíduo e a sociedade. No mesmo evento, Demo (1990) destaca a separação artificial entre qualidade formal (competência para produzir e aplicar instrumentos, tecnologia, métodos) e qualidade política da educação (competência para analisar e projetar conteúdos históricos em uma perspectiva desejável), como se uma pudesse ser efetivada sem a outra, e assinala a resistência manifesta por parte do *ethos* científico dominante para tratar a questão de maneira adequada. Plank, Amaral Sobrinho e

Xavier (1990), bem como Vianna (1990), apresentam discussões em torno de estratégias de avaliação da "qualidade da educação", inclusive da definição do que entendem como "critérios mínimos de qualidade da oferta educacional". Os primeiros sinalizam duas perspectivas para abordar a qualidade – uma voltada para os insumos, outra para os resultados. Segundo estes autores, o desenvolvimento de procedimentos de avaliação capazes de assegurar que os insumos necessários sejam efetivamente alocados às escolas constitui a última etapa de uma estratégia, que prevê ainda: a) a definição de padrões mínimos de qualidade; b) a análise dos custos associados à provisão dos insumos necessários e c) a implementação de uma política de transferência de fundos que assegure a disponibilidade de recursos suficientes para o atendimento a todas as escolas.

Vianna (1990) propõe um modelo para avaliação da qualidade da educação, que parte de uma análise do contexto nacional, envolvendo características da população, seus valores culturais, investimentos financeiros em educação e a organização das escolas; leva em consideração fatores não diretamente ligados à escola (*status* socioeconômico da família, nível de educação dos pais, atividades fora da escola, entre outros); advoga uma discussão aprofundada sobre a escola em termos de variáveis de entrada, processo e produto. Para o autor, um modelo assim concebido deve relacionar o desempenho dos estudantes a contextos culturais e a práticas educacionais associadas ao rendimento escolar. Chama a atenção para a necessidade de validação dos instrumentos, particularmente para a validação dos testes de escolaridade.

No Seminário Nacional sobre Medidas Educacionais, considerando o interesse pelas questões metodológicas e pela concepção de um sistema que tenha apoio na pesquisa e no trabalho de centros especializados em medidas educacionais, foram selecionadas cinco investigações, realizadas por iniciativa do MEC, da Fundação Carlos Chagas e da Universidade Federal de Pernambuco. Vários outros textos, publicados ainda no início da década, pondo em destaque a realidade brasileira e as iniciativas recentes de implantação de um sistema de avaliação que sirva como apoio à definição e ao monitoramento das políticas educacionais, reportam-se também às experiências de implantação de sistemas de avaliação congêneres no exterior e mencionam a criação do Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação, pela Unesco, em 1994. Valem-se dos exemplos de fora do país para evidenciar as perspectivas que vêm sendo abertas para a tomada de decisões que, em

princípio, seriam capazes de romper com a distância entre a formulação e a execução de políticas educacionais, bem como para indicar, de certo modo, que a experiência brasileira se desenvolve no âmbito de uma corrente internacional mais ampla que lhe dá respaldo.

Se a relação com os aspectos da produtividade e com o sistema macroeconômico se torna manifesta no discurso brasileiro sobre a implantação da avaliação de sistema, nenhum realce é dado, na bibliografia examinada, aos aspectos concorrenciais, tão acentuados nos países anglo-saxões, onde o modelo ganhou sua configuração para depois disseminar-se internacionalmente.

No Brasil, temos grandes dificuldades de cunho social que impedem o funcionamento eficaz das instituições escolares, principalmente aquelas situadas na periferia das grandes cidades. As duras condições econômicas da maioria das crianças ali existentes e a complexa exclusão social tornam a escola algo distante da vida de muitos alunos. Com vista à sobrevivência imediata, a escola fica relegada a segundo plano.

A divulgação dos dados do SAEB pelos mais diversos meios de comunicação vem sempre associada à idéia de medida de qualidade da educação no Brasil. Entretanto seria necessário explicitar e debater o parâmetro ou o padrão de qualidade pelos quais são feitos julgamentos como estes.

É relevante colocar que um dos objetivos principais do SAEB é o de ser um sistema de aferição da qualidade do ensino ministrado nas escolas brasileiras. Entretanto, vemos que a medida de qualidade pressupõe parâmetros, nem sempre explícitos ou destacados quando da discussão de uma avaliação sistêmica. A partir destes resultados como poderíamos, por exemplo, conceituar a qualidade de duas escolas cujos resultados semelhantes dizem respeito a alunos de camadas sociais diferentes de acordo com a localização geográfica de cada escola? Qual seria então a melhor escola? Que critérios de comparação estão sendo utilizados? Como é visto este resultado em escala estandarizada, como é o caso do SAEB?

Reportando-nos à educação no Brasil, pode-se ressaltar que o SAEB, além da informação sobre o nível dos alunos em relação a competências em Matemática e Língua Portuguesa, fornece importantes subsídios para a compreensão de fatores associados ao processo de ensino e aprendizagem, embora nem todos os fatores considerados neste modelo de avaliação no Brasil sejam “medidos” no SAEB, pois seus resultados confirmam as relações já trabalhadas na literatura internacional.

A ação ideal para a melhoria dos resultados dos alunos da educação fundamental deveria partir de propostas que harmonizam os valores da sociedade com as leis que regem os sistemas de ensino, uma administração eficiente e políticas escolares fundamentadas em evidências, tudo isto apoiado por uma ação decidida das famílias em que elas deveriam ser conscientizadas, objetivando esta ação. Mas não seria a harmonia apenas um sonho em uma sociedade democrática onde o conflito de idéias está necessariamente presente?

É de suma importância que as intervenções escolares sejam planejadas respeitando as teorias já testadas através da coleta de evidências empíricas, mesmo reconhecendo que as confirmações não são absolutas e que as teorias educacionais explicam os resultados apenas na sua tendência geral, expressando-se junto a grandes variações específicas.

Está muito claro que há, hoje, amplo espaço para a ação nas estruturas escolares com vista à melhoria do desempenho dos alunos da educação fundamental brasileira. A família e a comunidade podem ser não apenas fontes de restrições para a ação da escola, mas também parceiras na implementação dos projetos escolares. Ao longo do exame dos periódicos e textos, verifica-se ainda que há número considerável de autores que se vêm ocupando do tema há pelo menos duas décadas, sugerindo que o campo de estudos está em processo de consolidação. Vários deles têm-se tornado referências importantes, seja pelas análises e discussões sobre modelos, pressupostos e aspectos metodológicos da avaliação e das práticas avaliativas nas escolas, seja pelos esforços de focalizar as informações sobre o rendimento do aluno como elementos que subsidiam a gestão dos sistemas de ensino. Observa-se entre os textos analisados um número significativo de transcrições de idéias, experiências, reflexões e até mesmo de pesquisas publicadas no exterior que, se por um lado, contribuem para contextualizar a questão no cenário internacional, por outro, revelam a relativa escassez de estudos originais sobre a realidade brasileira.

A categorização adotada no trabalho não permite o agrupamento de textos de acordo com os níveis de ensino. No conjunto dos textos, entretanto, observa-se que apenas um número reduzido deles se refere a um nível educacional específico. Quando isto ocorre, a frequência maior é verificada em relação ao ensino fundamental, tal como já constataram outras investigações do gênero; são escassos os escritos sobre o ensino médio e muito raros aqueles que focalizam a avaliação em relação à educação infantil.

Entre os artigos que se ocupam mais amplamente com os referenciais teóricos ou com os pressupostos da avaliação, bem como aqueles que tratam seja da avaliação das práticas escolares, seja dos aspectos institucionais da escola, há grande número de textos que se reportam à dimensão qualitativa da avaliação. Deles emerge uma série de características bastante convergentes, que permitem esboçar um paradigma multirreferenciado de avaliação da educação, centrado no processo de aprendizagem, muito mais que no seu produto. Seus fundamentos encontram-se nas áreas do conhecimento que fazem parte da formação do professor, como a sociologia, a psicologia, a filosofia, e própria pedagogia ..., e estão, portanto, mais próximos do seu universo conceitual. São, todavia, raríssimos os artigos que propõem, e tentam aplicar, novas formas de atuar dentro do modelo de avaliação de qualidade amplamente aceito.

Em relação ao paradigma de avaliação qualitativa, o que vem à tona é sobretudo a afirmação de certos pressupostos; no caso da avaliação de resultados, como também é chamada a avaliação de sistema, observa-se o recurso a metodologias e procedimentos altamente sofisticados, bem como o seu incremento nas redes de ensino. O modelo tem lastro naquela vertente econômica que põe como centro das reformas educacionais a mudança no estilo de gestão da escola e propõe mudanças profundas na lógica de operar do setor público. Alimenta-se de um referencial muito distante daquele em que se movem os professores, opera com uma racionalidade que não é a deles e produz muitas incertezas, o que contribui para imprimir resistências à inculcação de uma cultura avaliativa nas escolas. O próprio desenvolvimento de capacidades avaliativas nas unidades gestoras do sistema educacional, mediante a regionalização e a integração dos diversos trabalhos realizados, parece, por sua vez, um objetivo, sem dúvida proclamado, mas realizado apenas parcialmente. Evidencia-se a dificuldade de se estabelecer uma rotina de coleta sistematizada dos dados necessários para a avaliação externa, de se avançar na análise dos resultados, além da falta de mecanismos de divulgação que garantam a assimilação das informações e possibilitem a utilização efetiva da análise dos resultados.

Para ultrapassar o limite de produção da grande quantidade de informações sobre o rendimento dos alunos, a questão que se coloca é se este tipo de avaliação tem, efetivamente, logrado oferecer subsídios valiosos para apoiar o sistema educacional nas ações voltadas à melhoria de sua qualidade. Mesmo considerando que o tempo de implementação dos sistemas

de avaliação é ainda curto para que deles se possa esperar um retorno expressivo, o silêncio quase total da literatura especializada no que diz respeito à identificação desta dimensão pressuposta no modelo sugere que nada mais justo do que começar a cobrar resultados da avaliação de resultados.

No que diz respeito à avaliação das políticas e programas educacionais, duas questões merecem destaque. A primeira é que grande parte dos estudos focaliza iniciativas e ações implementadas no contexto de alguns estados, principalmente da região sudeste, com especial frequência nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Certamente o fato de os estados e municípios serem as instâncias diretamente responsáveis pelo ensino básico e a região sudeste concentrar o maior percentual dos programas de pós-graduação do país, portanto, uma “massa crítica” considerável, deve ter contribuído para que estas dimensões fossem privilegiadas. No entanto, chama a atenção a grande lacuna de estudos e informações sobre o contexto e as condições histórico-específicas das políticas executadas na grande maioria dos sistemas de ensino dos estados e dos milhares de municípios brasileiros. Além disto, fica também evidente a falta de dados empíricos e análises das políticas que propiciem um quadro mais completo de referências de âmbito regional e nacional.

A segunda é que a maioria das avaliações incide sobre programas que tiveram início na década de 80, alguns inclusive já extintos, ou grandemente alterados. Ainda que se admita a necessidade de certo percurso de tempo para que os programas possam ser avaliados, chama a atenção o fato de que, a despeito de a década de 90 ter passado por profundas e numerosas mudanças nas políticas educacionais, haja número excessivamente reduzido de estudos que tenham apreciado criticamente as suas alterações mais recentes, ou, quando menos, tenham se preocupado com a disseminação de seus achados em mais ampla escala. Ironicamente isto ocorre justamente no contexto das reformas que exaltam a importância da informação para a própria formulação e seguimento das ações governamentais.

Quando os grupos de interlocução são restritos e os resultados permanecem exclusivamente no domínio dos círculos que tomam as decisões no âmbito de governo, a informação pode configurar-se como instrumento de poder com características bastante discricionárias, prestando-se à legitimação dos grupos dirigentes, independentemente da equidade ou adequação das medidas adotadas. A disseminação de informações bem fundamentadas e em tempo hábil sobre as políticas públicas, não somente para os usuários

diretos dos serviços educacionais, como também para a sociedade em geral e para grupos críticos em particular, como, no caso, o público formador de opinião que é aquele das revistas, permite que programas e políticas educacionais sejam apreciados a partir de diferentes óticas e interesses. Esta é condição fundamental para a garantia do diálogo democrático e do exercício pleno da cidadania, que pode ser crucial no momento de preservar iniciativas que estejam beneficiando a amplos segmentos da população, ou na ocasião de dar lugar a novos desenhos de políticas e programas.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista os estudos realizados na França, estudos que se encontram na gênese do paradigma da reprodução, como se convencionou chamar o conjunto de teorias desenvolvidas por sociólogos franceses sobretudo a partir da obra de Pierre Bourdieu, podemos afirmar que a reprodução das desigualdades sociais no seio da instituição escolar tem conseqüências em termos de mobilidade social. Estes trabalhos mostram que cada sociedade define para si, através de suas opções históricas, um patamar possível para o aprendizado de seus estudantes.

Lembrando que Bourdieu era um cientista social francês e escreveu acerca da educação daquele país, procuro relacionar seus estudos à situação educacional do Brasil e, a partir daí, promover uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais no Brasil resultantes das avaliações estandarizadas propostas por órgãos centrais do governo. Segundo Bourdieu (2002) o sistema escolar, ao avaliar e proferir seus julgamentos, leva em conta o modo de aquisição e de uso da cultura legítima, a cultura relativa às elites. Bourdieu observa que, nas avaliações formais ou informais, exige-se dos alunos muito mais do que o domínio dos conteúdos transmitidos; exigem-se, também, valores, habilidades e competências provenientes das chamadas “camadas superiores”. Para o autor, a avaliação constitui-se em julgamento cultural que vai muito além dos conceitos trabalhados na escola, pois esta representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em “capital escolar”.

Desta forma, pode-se desde logo supor certa arbitrariedade contida nas avaliações institucionais, sobretudo nas provas propostas pelo governo, neste caso SAEB. A idéia de que tais avaliações conseguem prescrever todos os conteúdos, competências e habilidades desenvolvidas em todas as escolas tende a anular a riqueza social contida nas várias relações que permeiam as diferentes comunidades. Padronizar a escola e o ensino pode resultar no que Bourdieu denomina “patologia escolar“, onde os alunos não conseguem demonstrar suas competências e habilidades específicas em função da distância existente entre os testes e a realidade social dos mesmos. Para Bourdieu, um sistema de exames que assegura a todos a igualdade formal diante das provas idênticas garante de forma dissimulada a reprodução das diferenças sociais.

Ingenuamente a escola está sendo pensada como uma prestadora de serviços, cujos processos podem ser padronizados, e a “igualdade” em uma sociedade democrática exige uma escola com projeto pedagógico único. Certamente, em um país tão diverso como o Brasil, modelos únicos estão fadados ao fracasso. Como ressalta Bourdieu,

Seria necessário reconhecer no sistema de ensino a autonomia que ele reivindica e consegue manter face às exigências externas, a fim de compreender as características de funcionamento que ele retém de sua função própria; todavia, a levar-se ao pé da letra suas declarações de independência, resultaria expor-se a não perceber as funções externas e em particular as funções sociais que preenchem sempre por acréscimo a seleção e a hierarquização escolares, mesmo quando elas parecem obedecer exclusivamente à lógica, e mesmo à patologia próprias dos sistemas de ensino (BOURDIEU, 2002, p.186).

Refletindo acerca de uma proposta de descentralização assegurada pela nova LDB, torna-se pertinente uma análise mais criteriosa sobre as peculiaridades regionais. Do ponto de vista de Bourdieu, o “capital cultural” constitui-se em grande impacto na definição do destino escolar da criança. Bourdieu afirma ainda que a educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma continuação da educação familiar, enquanto que, para as outras crianças, significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador. Para ele, a escola valoriza um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes mais privilegiadas culturalmente seriam capazes de ostentar.

Bourdieu, na sua discussão acerca da linguagem, ressalta que os resultados obtidos em uma prova de linguagem não são apenas decorrentes da formação institucional anterior do aluno, pois a origem social, o sexo, a família, influenciam nitidamente em tais resultados: a escola valoriza certa desenvoltura intelectual, certa elegância verbal, certa familiaridade com a língua e com a cultura legitimada, que não são adquiridas exclusivamente pela aprendizagem escolar.

Bernard Charlot (2000) diz que o debate sobre o fracasso escolar e / ou sobre alunos em situação de fracasso escolar, enquanto desigualdade social, pode ser desviado para a questão da ineficácia pedagógica dos docentes, mas, para Bourdieu, os professores são também vítimas da ideologia da reprodução impregnada nos sistemas educacionais. Para ele, nenhuma regra ou estrutura social pode prever todas as situações de interação social e,

portanto, por mais que o professor planeje sua aula com antecedência, o ato de lecionar é um *habitus* em exercício.

Em síntese, a consciência em prol de uma boa educação gira em torno da situação social das famílias. Quanto maior o padrão social e cultural, mais valor e cobrança recebe a escola e vice-versa. Portanto, pode-se verificar que a escola funciona melhor quando há demanda na sociedade pela sua competência. Desta forma, mais uma vez fica constatado que os bem-sucedidos serão justamente aqueles que possuem maior capital cultural e social, tendo em vista o conceito de *habitus* que permite considerar a ação social tanto como fruto de estruturas sociais herdadas, quanto como escolha do próprio indivíduo.

Segundo Bourdieu, a garantia do acesso à escola não garante o desempenho cognitivo de forma satisfatória, dados os padrões sociais legitimados pelas elites. Para o autor, a cultura consagrada e transmitida pela instituição escolar é a cultura das elites políticas, sociais, econômicas e culturais. Esta é assumida oficialmente pela escola em detrimento da cultura das classes populares.

Bourdieu ressalta que, em relação às camadas dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena, mas o reconhecimento, por parte dos membros dessa camada, da superioridade e legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA, 2006, p.86).

É pertinente frisar uma relação bastante complexa entre desempenho cognitivo e universalização da educação, bem como a manutenção das crianças na escola, sobretudo das classes populares. Haja vista os altos índices de evasão escolar de acordo com os dados do PNAD⁹. Bourdieu discute ainda a questão segundo a qual economistas acreditam que o mais importante dos investimentos educativos é aquele proveniente de recursos monetários.

No entanto, torna-se relevante assinalar: mais importante que os dados de forma generalizada de acesso à escolarização é o desempenho das crianças principalmente das classes populares na escola, tendo em vista a distância existente entre o “capital cultural” do aluno e a dinâmica da escola.

⁹ Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - em uma amostra aleatória de domicílios de todas as Unidades da Federação com exceção da zona rural da Região Norte.

As desigualdades entre as classes são incomparavelmente mais fortes, em todos os países, quando as medimos pelas *probabilidades de passagem*. Assim, com êxito igual, os alunos originários das classes populares têm mais oportunidades de “eliminar-se” do *ensino secundário* renunciando a entrar nele do que de eliminar-se uma vez que tenham entrado e, *a fortiori*, do que serem eliminados pela sanção expressa de um revés no exame (BOURDIEU, 2002, p. 187)¹⁰.

Às formas dominantes da cultura representadas por indivíduos (professores) e instituições (escolas), onde estes buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como superiores aos demais, Bourdieu denomina “violência simbólica”. A ideia de Bourdieu é de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função da sua situação social.

Assim sendo, a criança terá um desempenho escolar em acordo com o seu *habitus* incorporado e sua realidade social. Ou seja, a criança de meios socialmente mais favorecidos encontrará na escola uma estrutura compatível com o seu meio, o que possibilitará a ela maior e melhor entrosamento. Já para a criança oriunda de meios populares a escola representará uma estrutura totalmente diferente da sua realidade social, o que poderá provocar, segundo Bourdieu, o “mal - entendido” escolar.

Neste ponto de vista, fica claro que a igualdade de direitos não garante a democratização da aprendizagem. É ingênuo conceber uma aprendizagem similar, tratando como “iguais” seres com bagagens totalmente diversas. Desta forma, percebemos que, em sociedades desiguais como a brasileira, o nível esperado de desempenho cognitivo dos alunos oscila de forma acentuada, conforme o nível socioeconômico de sua clientela.

Segundo Bourdieu e Passeron (2002), o sistema escolar tende a reproduzir, de forma ideológica, a situação social. Ou seja, o efeito da escola é relevante e decisivo para a manutenção e determinação social do indivíduo.

Bernard Lahire (1997), adepto de Bourdieu, discute, em síntese, que a organização doméstica constitui importante contributo para o desempenho escolar de seus filhos. Assim sendo, ele ressalta que não se pode determinar o futuro de uma criança tendo apenas uma visão macrossociológica, discussão também realizada por Bourdieu. Segundo Lahire, as

¹⁰ O ensino secundário na França é dividido em dois ciclos: o primeiro ciclo (4 anos) é o *collège* e o segundo (3 anos) é o *lycée*. No sistema brasileiro antigo, o *collège* corresponderia ao ginásio e o *lycée*, ao clássico ou científico.

formas familiares de investimento pedagógico vão variar de família para família, independentemente do meio social, e muitas vezes uma criança de meios mais favorecidos poderá obter um investimento pedagógico inferior a uma da camada popular, tendo em vista o *ethos* de cada família. Muitas crianças têm pais advogados, médicos, ou seja, possuidores de uma formação institucionalizada reconhecida, mas não convivem com eles. Em alguns casos, a criança tem em casa livros, entre outros recursos importantes para um bom desempenho na escola, mas não os utiliza, como é caso de famílias onde estes materiais são tratados como troféus, não sendo permitido à criança tocá-los. Lahire define este tipo de situação como “capital cultural morto”.

Observa-se, no entanto, que a organização da sociedade, tanto como a da família, podem constituir-se em ponto de partida para ações direcionadas à melhoria dos resultados educacionais. A questão da qualidade e a da equidade têm assumido, nos últimos anos, lugar de destaque nas discussões acerca das políticas públicas de educação, ressaltando a importância do processo de avaliação para a obtenção de informações acerca da realidade educacional do país.

No conjunto da obra de Bourdieu, reitera-se o argumento de que o sistema escolar reproduz e legitima os privilégios sociais. Oficialmente, este sistema ofereceria a todos oportunidades de acesso à instrução e obtenção de certificados socialmente úteis. No entanto, observa-se que os benefícios que os grupos estariam em condições de conquistar no sistema escolar seriam proporcionais aos recursos que eles já possuem em função de sua posição social.

Lahire (1997) ressalta que, quando queremos compreender singularidades, casos particulares, somos fatalmente obrigados a abandonar o plano da reflexão macrosociológica fundada nos dados estatísticos. Desta forma, o autor diz que o que os dados estatísticos não podem ver por falta de contextualização dos critérios é, muitas vezes, determinante. É importante considerar também que a presença de um “capital cultural” familiar só tem sentido para a criança se este for colocado em condições que tornem possível a sua transmissão.

Lahire (1997) ressalta que a omissão parental das famílias de camadas populares é um mito. E este é produzido pelos professores a partir dos comportamentos e dos desempenhos escolares dos alunos. Para Lahire, os discursos sobre a omissão destes pais são emitidos pelos professores principalmente quando estes estão ausentes do espaço escolar. Na sua pesquisa o

autor mostra que os pais das classes médias e altas são os que se encontram mais com os professores de maneira informal, por pertencerem aos mesmos grupos sociais, gerando a sensação de acompanhamento escolar, o que não acontece com as camadas mais pobres. No caso destas, muitas vezes o investimento pedagógico é maior quando separam um tempo para participarem das reuniões escolares de seus filhos.

Charlot (2000), por sua vez, ressalta que o fracasso escolar propriamente não existe, mas, sim, alunos em situação de fracasso escolar. Desta forma, ele argumenta que o fracasso escolar pode ser entendido como “diferença”. Diferença entre alunos, anos de escolarização, currículos, séries, estabelecimentos, origem social... Para o autor, um indivíduo só aprenderá e obterá sucesso na escola se estudar, mas só estudará se o fato de ir à escola, e aprender coisas ensinadas pela escola, fizer sentido para ele. Por isso chamo a atenção para a necessidade da tomada de consciência sobre o sentido da escola, observando as relações que o indivíduo estabelece com a escola e com o saber.

Para Bourdieu e Passeron (2002), explicar o fracasso escolar é explicar por que os alunos são levados a ocupar esta ou aquela posição no espaço da escola. Bourdieu sugere, no entanto, a adoção de uma pedagogia racional, uma vez que a instituição escolar atual é conservadora e transforma as desigualdades sociais prévias em desigualdades naturais. Ainda: a pedagogia é um conjunto de procedimentos que pode agravar as diferenças sociais vividas na cultura escolar como diferenças de capacidades, de aptidões ou como desigualdade de mérito. Portanto, só uma “pedagogia racional ou científica” poderia neutralizar esta ação de intensificação das desigualdades no interior do sistema escolar, conscientizando a todos de que a aprendizagem diz respeito à aquisição de conhecimentos, de habilidades, de crescimento intelectual, etc. O que é central para a educação, tendo em vista que as escolas recebem alunos com níveis de conhecimento diferenciados, é que a aprendizagem dificilmente será uniforme, visto que também varia em função da organização da própria escola e das práticas pedagógicas.

Em suma, a reprodução disseminada pelos sistemas de ensino, partindo do ideal de neutralidade e autonomia, permite a reprodução da cultura dominante, reforçando o poder das elites onde a violência simbólica favorece a ideologia da reprodução. As famílias populares, por sua vez, influenciadas pela própria estrutura social, empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado dos seus filhos.

Ocorre que a realidade de hoje é desigual e esta desigualdade não é apenas geográfica, mas, sobretudo, da sociedade. A idéia antes existente de mobilidade social através da escola cede lugar a uma visão da educação para a empregabilidade. Verifica-se, no entanto, o aumento do número de alunos em escolas técnicas, sobretudo filhos das classes populares, em todo o país. Portanto, torna-se possível observar que a freqüência à escola não se justifica mais pela melhoria que traz em termos de oportunidades, ou seja, os valores importantes da sociedade vão até mesmo na contramão da escola como instituição social. Percebe-se a grande necessidade de uma reflexão acerca da função desempenhada pela instituição escolar na contemporaneidade, pois um novo paradigma educacional visa à formação de alunos que dominem os conhecimentos de áreas específicas, mas sejam também capazes de construir e resgatar uma visão de totalidade.

No campo das políticas públicas para a educação é preciso analisar, discutir e construir currículos de caráter globalizado e interdisciplinar que atendam às reais necessidades dos escolares e não aos “bons” resultados de avaliações dos sistemas educacionais.

Sendo as políticas públicas ações que guardam intrínseca relação com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de determinada realidade social, torna-se necessário certo questionamento acerca das políticas públicas educacionais resultantes de um sistema de avaliação de forma estandarizada. Ocorre que o sistema de ensino, ao avaliar de forma geral e proferir seus julgamentos, leva em consideração a cultura do aluno onde os bem-sucedidos serão justamente aqueles que possuírem maior “capital cultural” e escolar.

Quando se faz uma análise a partir de uma visão macrosociológica, observa-se que o SAEB acaba por legitimar o grau de qualidade de escolas e até mesmo o de sistemas de ensino de forma generalizada. Assim sendo, e acreditando na importância de uma abordagem microsociológica e descentralizada, faz-se necessária uma investigação mais específica. Refletindo acerca das análises dos conceitos determinados pelo SAEB, torna-se importante salientar acerca das políticas públicas educacionais que são implementadas a partir de tais resultados estandarizados.

A dinâmica que se pode verificar nas conclusões das avaliações pode ser resultante dos graves problemas que continuam a cercar a educação como prática social e, portanto, da possível inadequação das políticas educativas que estão sendo postas em ação. É importante

ressaltar que a modernidade urge por novas demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças sociais em curso. No entanto, não conseguimos sequer assegurar o direito à escolarização fundamental de qualidade para a maioria da população, o que exemplifica tanto a permanência, como o agravamento dos níveis da desigualdade social historicamente imperantes entre nós.

Ao contrário do que dizem muitos comentaristas acerca da questão educacional brasileira, ainda não há consenso sobre como melhorar os resultados cognitivos da educação básica brasileira. As análises, como também já ressaltou Bourdieu (NOGUEIRA, 2006), continuam nas mãos de profissionais muitas vezes estranhos ao contexto educacional. É o caso dos economistas que se apóiam exclusivamente em dados quantitativos. Muitas vezes as propostas se baseiam no fato de que as dificuldades de aprendizagem devem ser creditadas à exclusão social dos alunos ou à incapacidade da escola em lidar com a diversidade sociocultural do alunado. Embora estes elementos devam estar presentes tanto nas análises criteriosas da realidade como nas propostas de ação, a melhoria do ensino é um problema muito complexo que pede soluções múltiplas. Por isto, e observando-se as experiências, seja da escola brasileira, seja das escolas internacionais, deve-se considerar a necessidade do aumento e / ou ampliação da autonomia das escolas, com aumento substancial dos recursos financeiros e humanos e estratégias de ações mais bem definidas. A existência de grandes diferenças de desempenho *entre* as escolas (SAEB) reforça a idéia de que, sem prejuízo de ações extra-escolares, há muito que se fazer *dentro* das escolas.

É preciso pontuar ainda que os currículos escolares vinculem as salas de aula ao dia-a-dia dos alunos e a trajetória dos educadores seja vista como processo de formação contínua, incidindo diretamente sobre a formulação e implementação de políticas públicas educacionais, e que a escola não seja apenas um laboratório de treinamento para realização de provas do SAEB. Foram também arrolados nesta categoria artigos referentes a estudos que, tendo antecedido a implantação deste modelo de avaliação no país, contribuíram para que equipes brasileiras adquirissem experiência em um novo tipo de avaliação, próximo ao que seria depois desenvolvido no âmbito dos sistemas escolares. Trata-se de estudos que abriram caminho para a exploração das possibilidades de desenvolvimento de um processo amplo e sistemático de aferição dos resultados do sistema educacional brasileiro e que se voltaram sobretudo para o ensino fundamental. Pretendendo oferecer subsídios aos educadores em geral

e à administração pública em particular, acerca das ações docentes e da gestão escolar, eles consolidaram saberes do ponto de vista da construção e da análise da própria pesquisa de avaliação, ainda que tenham pecado pela falta de continuidade das ações. O registro de muitas destas experiências permite fazer um inventário das iniciativas deste teor, sobretudo a partir dos escritos de Vianna (1992a, 1995). Em São Paulo, a Fundação Brasileira para o Ensino de Ciências – FUNBEC –, tendo produzido material curricular para o ensino das disciplinas da área nos anos 60, fez um intento de avaliá-lo. Na mesma década, a Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, desenvolveu instrumentos para avaliar o desempenho de crianças ao final do ensino fundamental, baseada no *Iowa Basic Skills*. Nos anos 70, o interesse pela avaliação de programas no modelo de *Stufflebeam*, expresso nos trabalhos de Maria Amélia Goldberg e Clarilza Prado de Sousa, resultou em estudos de avaliação de currículo. Intensificaram-se também os estudos sobre o acesso ao ensino superior, em face da massificação pela qual este passou, utilizando dados psicométricos e socioeconômicos.

O Brasil também participou do segundo estudo realizado pelo *International Assessment of Educational Progress* – IAEP –, em 1990, que objetivava avaliar o desempenho dos estudantes em diferentes países, tendo - se baseado em uma amostra de alunos de escolas de São Paulo e de Fortaleza. A avaliação de alguns programas educacionais, que utilizava, na sua metodologia, provas de rendimento escolar dos alunos, também pode ser incluída entre os estudos pioneiros. Foi o caso da avaliação da qualidade do ensino nas escolas rurais do nordeste no primeiro lustro dos anos 80; o da avaliação do impacto da jornada única nas escolas da rede estadual na região da Grande São Paulo entre 1988 e 1992 e o da avaliação da implementação do ciclo básico na rede estadual do Rio de Janeiro, nos anos de 1993 e 1994, relatada por Denise de Oliveira (1998).

Em 1990 é criado, pelo INEP, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB –, com o objetivo de contribuir para melhorar a qualidade das escolas, alterando tanto a prática pedagógica quanto algumas características gerais do sistema educacional.

Encontrei em comum na maioria dos textos que dizem respeito ao SAEB um caráter muito mais descritivo do que propriamente crítico-argumentativo: alguns se detêm no seu delineamento, outros apresentam procedimentos metodológicos realizados em determinadas aferições. Apenas uns poucos identificam e analisam problemas do sistema. Estes textos descrevem, na sua maioria, as características e a dinâmica de funcionamento do SAEB e

esclarecem que o modelo foi concebido em relação a três eixos: universalização do ensino, eficiência e qualidade; valorização do magistério e gestão do campo educacional. No primeiro eixo, os indicadores mais importantes são escolarização, produtividade e qualidade do ensino, aferidos por meio de um modelo de fluxo e produtividade proposto pela Unesco, que permite a análise do sistema educacional como um todo: taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real em cada um dos estados e no país. No segundo eixo, os indicadores referem-se à competência do professor, suas condições de trabalho na escola e às representações que fazem dela. No terceiro eixo, os indicadores oferecem informações relativas à unidade escolar e ao próprio sistema (centralização / descentralização, burocratização, eficiência, democratização, integração).

Voltado para a produção de informações que subsidiem a gestão do sistema educacional, o SAEB utiliza um sistema de amostragem complexo, que procura assegurar a representatividade das informações no âmbito dos próprios sistemas escolares dos estados. Ele não se apresenta como sistema fechado, mas como base para que outros trabalhos de avaliação lhe sejam acrescentados, ampliando a discussão sobre as condições e os fatores que afetam a educação no Brasil.

Outra dimensão focalizada do SAEB é a que o considera como um projeto integrador e cooperativo entre a União e os demais entes da Federação do Brasil, formulado para permitir a realização de diagnósticos nacionais capazes de orientar as políticas do governo federal para o ensino básico, em conjunto com as administrações estaduais e municipais. Ele se propõe a desenvolver as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, formular uma estratégia de integração dos diversos trabalhos realizados, conhecer e construir parâmetros do rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares, identificar os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação de professores e disseminar na sociedade os parâmetros de qualidade desejados. A concepção sistêmica do SAEB deve possibilitar a avaliação e a aplicação dos resultados da pesquisa e dos estudos realizados no âmbito dos estados em que os dados são colhidos, bem como a análise comparativa e a consolidação das informações em nível nacional.

Em 1995, em decorrência das mudanças profundas no modelo do SAEB, e desta forma, foi alterada radicalmente a metodologia utilizada, com a introdução das escalas de proficiência

construídas com base na Teoria da Resposta ao Item – TRI. Os artigos registram preocupações de diversos autores quanto ao esclarecimento dos pressupostos e procedimentos envolvidos no emprego da teoria, não tendo sido encontradas análises, entre os textos examinados no período, que dessem conta do sentido geral destas mudanças. Ademais, devido às características da amostra, que inclui escolas estaduais e municipais muito diferenciadas em cada sistema escolar, e também em razão de procedimentos bastante centralizados de análise e da falta de recursos humanos qualificados para aprofundar o exame dos dados em muitas das unidades da federação, os próprios quadros das redes de ensino têm dificuldade em identificar a sua realidade na forma como é retratada nos resultados apresentados.

Entre os textos de caráter crítico, um deles discute e questiona o papel e a função dos diversos atores no sistema de avaliação nacional dentro de um país federativo como o Brasil (OLIVEIRA, 1995). O outro aponta para a importante questão de que o principal objetivo do SAEB – melhorar a qualidade de ensino – não estaria sendo atingido, à medida que seu próprio desenho e os instrumentos utilizados não têm permitido transformar os resultados do processo avaliativo em alternativas para intervenção.

O maior volume dos textos incluídos na categoria apresenta e descreve o Programa de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais – PAEMG –, ou se refere a estudos realizados neste âmbito. Vários dos textos recuperam o histórico e as características do programa, desenvolvido a partir de 1991, considerando as questões: quem, para que, o quê, como e onde. Outros ainda discutem os resultados da avaliação do rendimento de alunos da 8ª série do ensino fundamental.

Pode ser encontrada desde uma breve descrição de experiências anteriores de avaliação, realizadas a partir dos anos 20 em Minas Gerais, até a fundamentação legal do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. São descritos seus objetivos, delineamento, estrutura e modo de funcionar, bem como apontados aspectos a serem implementados. Chama-se também a atenção para a sua característica censitária, que supõe a coleta de informações referentes a todos os estabelecimentos de ensino do estado e a aplicação dos instrumentos de medida a todos os alunos da série que está sendo avaliada. É ressaltado ainda o envolvimento dos educadores da rede, que atuam na escola participando da divulgação do programa, preparação dos recursos humanos, aplicação das provas e sua coordenação e supervisão local, correção dos testes, elaboração e divulgação dos relatórios. Os

pais de alunos também participam do processo, exercendo a função de "controladores da qualidade". Os resultados do rendimento dos alunos são posteriormente trabalhados pelos órgãos gestores junto às escolas e procura-se articulá-los a outros aspectos do sistema escolar.

A julgar pelo que foi veiculado nos periódicos, a impressão que se tem, contudo, é que o programa mineiro ainda não teria ultrapassado o estágio do diagnóstico, mesmo tendo propiciado a formação de quadros tecnicamente mais preparados, até no interior dos órgãos gestores da educação no estado, para realizar este tipo de avaliação.

O produto final do aluno é avaliado do ponto de vista descritivo, de modo que são apresentados tão-somente os pontos críticos da aprendizagem relativos a aspectos do programa curricular, apontando-se a conseqüente necessidade de refletir sobre as deficiências da prática docente e de adotar metodologias mais adequadas. As análises das informações geradas, incluindo as que estabelecem comparações entre regiões ou escolas, ou fazem apreciações sobre o desempenho de funções e a assunção de responsabilidades pelos diferentes segmentos do aparato escolar, são realizadas numa perspectiva unidimensional. Os estudos parecem esgotar-se em si mesmos, sem que haja um esforço de relacioná-los com outros trabalhos realizados sobre o tema.

A respeito da escola pública paulista, encontram-se artigos que tratam do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. Trata-se de um modelo que, como o de Minas Gerais, propõe a avaliação censitária dos alunos e visa a subsidiar as escolas e seus professores na elaboração do projeto pedagógico, bem como oferecer elementos à administração para a formulação de medidas de apoio à rede escolar. Nos sistemas de avaliação dos estados, como as informações colhidas abarcam todo o universo escolar, permitindo serem trabalhadas não só numa perspectiva macro, mas usando os resultados para uma avaliação diagnóstica da prática escolar cotidiana, é possível também valer-se dos dados para uma alocação diferenciada de recursos às escolas por meio de uma estratégia de focalização do atendimento. Criam-se assim as condições para gerar novas formas de regulação do trabalho escolar, que paulatinamente substituem a vocação universalista das políticas de períodos anteriores, dirigidas à totalidade da população, pela mobilização das escolas em torno da aprovação de projetos que trazem verbas e outros insumos atrelados ao desenvolvimento das atividades educacionais a partir de uma direção pré-configurada, que orienta de modo particular a abordagem das questões educacionais.

5 METODOLOGIA DESTA PESQUISA

Identificar e analisar a avaliação proposta pelo SAEB sob o aspecto do impacto de seus resultados nas políticas educacionais da rede municipal de ensino do município de Jaboticatubas constituiu o foco da minha investigação. Com o intuito de alcançar os objetivos nela propostos utilizei-me da investigação qualitativa.

As mudanças relativas às abordagens metodológicas em educação estão relacionadas às transformações sociais e suas demandas e à incorporação de novas perspectivas teóricas, assim como ao interesse por questões e temas antes obscurecidos ou secundarizados. No campo educacional a ênfase hoje se volta para a observação dos sujeitos em sua interação no contexto escolar (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003).

Esta opção pela investigação qualitativa justifica-se por apresentar características pertinentes ao *ethos* desta pesquisa, como: ter no ambiente natural e contextual a sua fonte direta de dados (dados descritivos), bem como permitir a compreensão do processo como um todo e a análise dos dados num processo indutivo, analítico e interpretativo.

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem por **Investigação Qualitativa** (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.11).

Segundo Robert Bogdan e Sari Biklen, na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural; entendo, portanto, que a pesquisa por ora apresentada deva ter como modelo inspirador a abordagem qualitativa: esta exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer compreensões mais esclarecedoras do objeto de estudo.

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.51).

Durante a pesquisa, sobretudo no início, realizei análises documentais e, logo a seguir, entrevistas com os principais agentes envolvidos neste processo de avaliação do SAEB no município de Jaboticatubas, entre 1998 a 2009. Eis os agentes escolhidos:

- Secretário Municipal de Educação de Jaboticatubas;
- Funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas que lidam diretamente com o SAEB;
- Diretor, Supervisor Pedagógico das 3 (três) escolas do município de Jaboticatubas, sendo uma do distrito, outra da sede do município e outra da zona rural.

5.1 Fontes documentais

Os documentos analisados foram os processos de avaliações sistêmicas aplicadas nas escolas públicas, no período compreendido entre 2000 até 2009 por ser o período em que a Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas participou daqueles processos. Foram também objetos de análises orientações oficiais, legislações pertinentes, pareceres relacionados a estas avaliações, que contribuíram e / ou contribuem para a conceituação dos processos e resultados da mesma avaliação.

5.2 Entrevistas

A consulta aos atores foi realizada através de entrevistas semi-estruturadas por ser esta uma das bases metodológicas da pesquisa qualitativa. É uma das características desta técnica (coleta de dados) que questões mais ou menos abertas sejam levadas à situação de entrevista na forma de um guia. A vantagem desse método é que o uso consistente de um guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, e sua estruturação é intensificada como resultado das questões do guia (FLICK, 2007, p.107).

Para Trivinos (1987), a pesquisa semi-estruturada é um dos principais meios que tem o investigador para fazer sua coleta de dados. No seu entender a

Entrevista semi-estruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo, à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p. 146).

Sabe-se que a entrevista é um momento de interação, de imersão para a coleta de informações. Nestas condições, a pesquisa de campo torna-se instrumento importante para o fornecimento das informações, necessário para o recolhimento de dados, que, segundo a metodologia apresentada, permitirá a estruturação, organização e sistematização de um novo corpo teórico.

O roteiro da entrevista foi pensado de forma a subsidiar o pesquisador com certo arcabouço de perguntas, que fossem relevantes e permitissem um tratamento consistente do problema em todas as suas dimensões (Ver apêndices).

5.3 Análise dos dados

Com o intuito de solucionar o problema da pesquisa proposto e alcançar os objetivos especificados, à medida que os dados foram sendo coligidos realizei análises, de caráter qualitativo, confrontando-as sempre com o referencial teórico, em busca de uma melhor compreensão acerca do objeto estudado. No encerramento da pesquisa as análises dizem respeito aos dados coligidos na sua totalidade.

5.4 Fases da pesquisa

Com as características acima estabelecidas, em consonância com a abordagem qualitativa adotada, o desenvolvimento da pesquisa se organizou nas fases especificadas a seguir, fases que não se constituíram de maneira linear e compartimentada, mas segundo um processo flexível, cíclico e recursivo.

5.4.1 Fase exploratória

- a) Entrada no campo: processo de negociação com a equipe administrativa, coordenadores, supervisores, para a realização da pesquisa e localização dos atores e das fontes de dados necessárias para o estudo.
- b) Reconhecimento da rotina escolar, introdução progressiva do pesquisador para aproximação e quebra de resistências, bem como observação dos espaços coletivos da escola, com o objetivo de obter uma visão geral de seu funcionamento.

5.4.2 Coleta de dados

5.4.2.1 Análise documental

Consulta a documentos como orientações oficiais, pareceres, legislações e outros que caracterizam o processo de avaliação, bem como a organização de políticas públicas educacionais para o município de Jaboticatubas. Esta fase se iniciou no contexto do projeto.

5.4.2.2 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com coordenadoras, supervisores pedagógicos, assim como com a secretária municipal de educação de Jaboticatubas e funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Jaboticatubas em três gestões sucessivas, 1998 a 2009, que trabalham com dados do SAEB, objetivando coletar dados acerca da organização escolar, bem como os resultados das avaliações sistêmicas e seu impacto na prática pedagógica e nas políticas públicas para o município de Jaboticatubas.

5.4.2.3 Análise e interpretação sistemática dos dados

A análise dos dados coletados foi qualitativa, sempre em consonância com o marco teórico construído, possibilitando um diálogo entre as questões teóricas elaboradas e os dados coletados, visando à solução do problema da pesquisa proposto e o alcance dos objetivos que nortearam seu desenvolvimento.

5.4.2.4 Redação final

Após a interpretação dos dados, passei à elaboração da redação final da dissertação com a finalidade de socializar, com o máximo de exatidão e clareza, os resultados da pesquisa credibilizados pelos procedimentos adotados na sua obtenção.

6 RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

6.1 Perfil dos atores

Para chegar a resultados objetivos sobre as políticas públicas educacionais implementadas a partir dos resultados do SAEB no município de Jaboticatubas foi de suma importância a seleção criteriosa dos atores para as entrevistas, bem como a das escolas nas quais seria realizada a pesquisa.

Com o foco nas políticas públicas implementadas a partir dos resultados do SAEB, procurei a Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas a fim de fazer um levantamento dos dados do SAEB desde 1995 por ser o período compreendido entre 1995 a 2001 (período que revela, através dos dados do MEC / INEP, índices mais baixos de desempenho dos alunos de 4º série do Ensino Fundamental no Brasil). No entanto, só foi possível o levantamento de informações na Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas de dados a partir do ano de 2004, ano em que foram aplicadas as primeiras avaliações do SAEB naquele município. Neste ano foram aplicadas, por amostragem, as primeiras provas do SAEB em uma escola da zona rural do município e por isto esta escola foi selecionada por mim como meu primeiro campo de pesquisa. As outras duas foram selecionadas tendo em vista a divisão geográfica do município: zona rural, sede e distrito. Para tanto selecionei uma escola da sede do município, outra do distrito e, como já disse, uma terceira da zona rural. Assim sendo, três escolas que denominarei, no transcorrer do meu texto, escola do distrito, da sede e da zona rural, assim como também os atores das entrevistas receberão nomes fictícios.

Desta forma, procurei selecionar os meus atores de entrevistas de acordo com as primeiras avaliações do SAEB no município de Jaboticatubas e, para tanto, eu os distribuí por períodos de gestão municipal para facilitar a identificação de todo o processo no decorrer da pesquisa:

2000 / 2004 entrevistas com: Secretária Municipal de Educação;

Funcionários da Secretaria Municipal de Educação;

Diretoras das três escolas pesquisadas;

Supervisoras das três escolas pesquisadas.

2005 / 2008 entrevistas com: Secretária Municipal de Educação;

Funcionários da Secretaria Municipal de Educação;

Diretoras das três escolas pesquisadas;

Supervisoras das três escolas pesquisadas.

2009 / 2012 entrevistas com: Secretária Municipal de Educação;

Funcionários da Secretaria Municipal de Educação;

Diretoras das três escolas pesquisadas;

Supervisoras das três escolas pesquisadas.

Desta forma, procurei acompanhar a evolução das intervenções realizadas nas escolas, tendo em vista os resultados das políticas educacionais implementadas a partir dos resultados do SAEB através das informações fornecidas a mim pelos profissionais identificados, acima, bem como através de material impresso (resultados do SAEB-INEP-MEC) que analisei.

6.2 Análise dos dados

Trabalho aqui os dados obtidos a partir das entrevistas realizadas com as secretárias municipais de educação do município de Jaboticatubas no período compreendido entre 2004 e 2009. Assim sendo, denomino os atores acima descritos de Senhoras “Mariana”, “Célia” e “Joana”, respectivamente.

Pergunta: Tendo em vista as avaliações do SAEB, descreva como são realizados os procedimentos de entrega / recebimento das provas no município e nas escolas, aplicação, recolhimento e análise dos resultados dessas provas.

Em resposta, a Secretária Municipal de Educação, Senhora “Mariana”, do período de 2000 a 2004, disse o seguinte:

[...] As provas em 2004, elas eram entregues por uma empresa contratada pelo MEC. Essa empresa deixava essas provas na SME de Jaboticatubas e a SME as entregava na escola que havia sido sorteada para a realização desse exame. E nessa escola, essas provas foram aplicadas por uma professora de outra turma da mesma escola. Após duas horas de prova com todo o arsenal de concurso, as provas foram recolhidas e organizadas em ordem alfabética. Colocadas em envelope, lacrado e entregue para a coordenadora do processo naquela escola e em seguida, enviados para a SME de Jaboticatubas e essa fez o encaminhamento para a Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais no caso, Metropolitana C. Os resultados dessa prova da escola da zona rural de 2004 não foi analisado por ninguém do município porque não conseguimos o retorno dos resultados dessas avaliações para o município¹¹.

Já a secretária municipal de educação de Jaboticatubas, Senhora “Célia,” período de 2005 a 2008, respondeu:

[...] Quando assumi a Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas é que fui me informar melhor do que era o SAEB. As provas vieram sempre para a SME de Jaboticatubas e nós nos encarregávamos de entregar o material nas escolas. Eram encaminhados à Metropolitana C um ou dois profissionais da educação para fazer o treinamento e esses profissionais repassavam as orientações para todos os professores aplicadores e coordenadores que iriam participar do processo. Tinha todo um ritual para os alunos fazerem essas provas. Tinha horário e datas determinados, apesar da escola continuar com a sua rotina de trabalho. O recolhimento dessas provas era realizado pelo motorista da secretaria depois de devidamente armazenadas pela coordenadora do processo em cada escola e a análise dos resultados acontecia depois que o INEP encaminhava para a escola os cadernos com os resultados das escolas, das turmas e dos respectivos alunos, individualmente. Esses resultados eram analisados pela equipe pedagógica e pelos professores das turmas avaliadas.

A secretária municipal de educação de Jaboticatubas, Senhora “Joana,” período de 2009 a 2012, respondeu:

[...] A única experiência que tenho com relação ao SAEB foi uma avaliação da “Provinha Brasil” aplicada às turminhas do segundo e terceiro anos. Senti que os funcionários já tinham conhecimento suficiente sobre esse processo de aplicação de provas, mas, mesmo assim, foram selecionados 3 (três) profissionais da educação para fazer o curso sobre a aplicação dessas provas na metropolitana “C”. Esses profissionais repassaram as orientações a todos os envolvidos no processo. O recolhimento dessas provas foi feito pela supervisora e essas provas foram corrigidas pelas supervisoras que fizeram juntamente com as professoras do município um gráfico contendo os resultados, observando a incidência de erros e acertos, visualizando as maiores dificuldades dos alunos do município.

Percebe-se, de acordo com o depoimento destas profissionais, que inicialmente as provas foram realizadas em regime de amostragem; portanto, segundo a primeira entrevistada,

¹¹ Metropolitana “C” é a designação da Secretaria de Estado da Educação que dá suporte à Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas – MG.

a primeira escola a ser avaliada foi sorteada no município objetivando a caracterização do município, no caso de interior e, na sua maioria, rural. Percebe-se a preocupação quanto à fidelidade do processo quando ela fala do arsenal de concurso. Mas percebe-se também que o município não se apropriou dos dados dos resultados destas avaliações para posteriores análises.

Já a segunda entrevistada revela certa evolução no processo, uma vez que, segundo ela, todas as escolas que tinham as referidas turmas a serem avaliadas participaram dele e o resultado foi divulgado detalhadamente para análise dos profissionais da rede.

Quanto à entrevistada senhora “Joana”, apesar de ainda não ter vivenciado um processo maior de aplicação destas provas no município, relata de forma a entendermos que os procedimentos de aplicação das provas vêm sofrendo mudanças e que, no caso da gestão dela, as provas foram corrigidas no próprio município.

Ao perguntar às Senhoras “Mariana” “Célia” e “Joana” sobre os impactos destas avaliações para os alunos da rede municipal de educação de Jaboticatubas antes e após a sua realização, elas responderam respectivamente que:

Senhora Mariana.

[...] Os resultados antigamente não eram enviados para as escolas e a gente passava o maior aperto para ter acesso a essas provas. Porque era proibido cópias. É proibido até hoje xerocar. E a gente queria as provas de qualquer maneira para a gente fazer estudo com os alunos. Então o que a gente fazia: _ roubava as provas. Roubava as provas e mandava longe, pagava carro para ir longe para xerocar essas provas. Fazíamos isso com o objetivo de se obter algum retorno dessas avaliações para agente estudar.

Senhora Célia.

[...] Quando assumi a secretaria os índices do município com relação a esses resultados eram muito baixos. A maioria dos alunos não se encontravam dentro dos resultados próximos do esperado. Fizemos todo um trabalho para auxiliar as escolas a melhorarem os seus índices. A equipe pedagógica elaborou provas e começou a aplicar em todo o município para os alunos irem acostumando com os modelos do SAEB.

Senhora Joana.

[...] Algumas escolas de acordo com os cadernos nos enviado pelo INEP, melhoraram seus resultados e outros não e até mesmo caíram. Procuramos estar

trabalhando com os professores para que eles se capacitem e que aprendam a realizar provas criativas porque é isso que está sendo cobrado na atualidade.

E ainda, ao serem questionadas acerca da opinião sobre o tipo de avaliação, se o modelo atende à realidade do município e possibilita a implementação de políticas públicas educacionais em Jaboticatubas, as entrevistadas responderam, respectivamente:

Senhora Mariana.

[...] É, são provas muito interessantes. Eu acho que sim. A partir desses resultados é que a gente começou a tomar maior cautela, mais cuidado com as exigências. Porque a gente começa a refletir sobre os programas de ensino, sobre os projetos que a gente faz com os alunos, com as professoras e a gente vai aprimorando de acordo com o que eles estão pedindo. Então quando a gente vê tanta cobrança nas questões de provas é que a gente vê que também temos que fazer a mesma coisa. Não só com a prova que vem de lá, mas com todas as provas.

Senhora Célia.

[...] São provas importantíssimas. Elas atendem às necessidades do município porque elas ajudam a trabalhar o nosso aluno para o vestibular. O que fazemos com os resultados é depois sentar a equipe pedagógica, juntamente com as professoras, inclusive das turmas que não fizeram tais avaliações para trabalharmos os tipos de questões e os professores aprenderem a fazer provas no mesmo nível.

Senhora Joana.

[...] As avaliações atendem, sim, às necessidades do município porque foram elaboradas por técnicos que sabem fazer. Nós discutimos os resultados a fim de melhorar os procedimentos pedagógicos e a capacitação das professoras. A maior dificuldade delas é entender e aprender a construir provas desse estilo do SAEB. Avaliar é difícil e nós ainda temos muito o que aprender. Essas provas nos ajudam a pensar nessas questões.

Percebe-se, nesse caso, certa ansiedade em se obterem os resultados. Percebe-se ainda a necessidade de se obterem as provas para fazer um trabalho, tendo em vista as cobranças deste tipo de avaliação de acordo com o depoimento da Senhora “Mariana”. Já a Senhora “Célia” teve posse dos resultados, inclusive os das avaliações realizadas na gestão anterior, quando relata que as escolas municipais não estavam próximas do esperado e testemunha a importância destas provas para a preparação para o vestibular. A Senhora “Joana” diz também que as provas atendem à realidade do município, mesmo porque são elaboradas por pessoas muito competentes. Percebe-se que ela de forma alguma questionaria este modelo de

avaliação. Para ela, tais provas auxiliam uma reflexão acerca dos procedimentos pedagógicos além da reflexão acerca da própria ação de avaliar.

Foi perguntado à Senhora “Mariana” “Célia” e “Joana” sobre as políticas implementadas no município a partir dos resultados do SAEB:

Senhora Mariana.

[...] Possibilitam sim. Eu acho. Mas tem escolas que não fazem nada que eu sei.

Senhora Célia.

[...] Possibilitam. As escolas procuram sempre melhorar elas, as professoras não querem ficar para trás.

Senhora Joana.

[...] Depende do olhar do gestor. Às vezes acho que poderíamos fazer mais. Acho que o resultado ainda fica muito em si mesmo. Mas o que podemos fazer a gente faz. Os professores tentam aprender como é que se elabora itens para provas, procuram se capacitar e a secretaria incentiva a capacitação o tempo todo.

Percebe-se, então, certa dificuldade de clareza quanto às políticas educacionais implementadas a partir destes resultados. Parecem-me um pouco vagas as respostas dadas à pergunta.

Foi perguntado ainda se estes resultados são analisados por técnicos do município e articulados em função de melhorias educacionais do município.

Senhora Mariana.

[...] Não. Porque na minha época, eu não recebi esses resultados mas a gente sabendo da prova trabalha para os meninos irem bem nelas.

Senhora Célia.

[...] é claro que sim. Não estávamos bem nesses resultados quando assumi a secretaria, mas consegui deixar as escolas bem melhores, pedagogicamente, do que encontrei.

Senhora Joana.

[...] Sim. São analisados e discutidos com cada escola e essas com os professores. Dessa forma é pensado em conjunto o que pode ser feito para melhorar a educação dos alunos daquela escola.

Percebe-se a partir das respostas da Senhora “Mariana” que existia certa dificuldade de análise dos dados na sua época devido ao seu não recebimento, embora exista também grande preocupação com o trabalho das escolas no sentido de os alunos irem bem nas provas. Mas, pela resposta da Senhora “Mariana”, percebe-se que é deixado a cargo de cada escola o **fazer alguma coisa** com os resultados das provas, embora ela mesma tenha colocado que o município não recebeu nenhum resultado na sua época. Já a Senhora “Célia” disse que estes resultados foram analisados e ainda há certa preocupação com as escolas em ficarem “bem” nestes resultados, e a Senhora “Joana” disse que são analisados e discutidos com cada escola e professoras a fim de se pensarem metodologias adequadas para as salas de aulas de cada escola em questão.

E ainda o questionamento da possível existência acerca de ranqueamentos realizados entre as escolas, a partir desses resultados do SAEB no município.

Senhora Mariana.

[...] Não. Porque na minha época a gente nem sabia desses resultados.

Senhora Célia.

[...] Sim. Não tem jeito, as escolas se comparam. Até a gente mesmo faz isso.

Senhora Joana.

[...] Talvez. Eu até não pensei nisso, não, mas acabam comparando e acontecendo alguma disputa mesmo. A gente sabe que acontece.

Quanto ao possível ranqueamento entre as escolas, a Senhora “Mariana” disse que isto não aconteceu na sua época porque não recebera os resultados das avaliações; já a Senhora “Célia” disse que as escolas acabam comparando os respectivos resultados entre si, o que gera certa competição, e a Senhora “Joana” disse que talvez e que ela ainda não havia pensado neste assunto.

Relato agora as entrevistas realizadas com as supervisoras das escolas da zona rural, sede e distrito, respectivamente. Para tanto, tais profissionais receberam também nomes fictícios. A supervisora da escola da zona rural recebeu o nome de Senhora Ana, a supervisora da escola da sede recebeu o nome de Senhora Violeta e a supervisora da escola do distrito recebeu o nome de Senhora Branca.

Desta forma foram feitos os questionamentos que se seguem.

Qual a sua experiência profissional e há quanto tempo você é supervisora da rede municipal de ensino de Jaboticatubas?

Senhora Ana.

[...] Como supervisora municipal da rede de Jaboticatubas tenho 12 anos. Antes fui supervisora da rede estadual aqui mesmo no município.

Senhora Violeta.

[...] Eu entrei por concurso público em 1998. Até então estou atuando na rede. Antes eu era professora da rede estadual em Santa Luzia. Agora sou supervisora aqui e bibliotecária em Santa Luzia na rede estadual.

Senhora Branca.

[...] Sou supervisora da rede desde 1998. Antes eu era professora da rede estadual aqui em Jaboticatubas mesmo.

Percebe-se que todas as supervisoras já tinham anteriormente a função de educadoras, funções dentro de escolas. O que sugere certa experiência na área e algumas até como professoras, anteriormente.

Foi perguntado a elas se estas avaliações do SAEB atendem às especificidades dos alunos do município de Jaboticatubas.

Senhora Ana.

[...] Eu acho que não atende às especificidades dos alunos do município de Jabó. Primeiro porque eu acredito que algumas questões tratam de coisas que não são da realidade do nosso aluno.

Senhora Violeta.

[...] Eu acho que não, porque as atividades estão fora da realidade dos alunos. A gente percebe depois que chegam os resultados que às vezes o aluno erra porque aquilo está fora da realidade dele.

Senhora Branca.

[...] Eu acho que sim. Acho que cabe cada escola articular o seu trabalho para a melhoria pedagógica a partir desses resultados. Mas isso depende muito do esclarecimento dos profissionais.

Percebe-se, a partir destes dados, certa divergência de opiniões. Enquanto duas supervisoras têm em mente que tais avaliações não atendem às especificidades dos alunos do município, a outra já é mais pontual no que diz respeito à utilização dos resultados para a melhoria pedagógica nas escolas. Fala sobre certa conscientização dos profissionais da educação, mas não deixa claro como poderia ser feita esta conscientização.

Ao serem questionadas a respeito da dinâmica de aplicação das provas do SAEB nas escolas supervisionadas por elas, responderam que:

Senhora Ana.

[...] Os alunos têm mais dificuldades quando vem gente de fora. As orientações estão em um caderninho bem detalhado e com informações muito claras. Geralmente as professoras são trocadas de turma de maneira que elas não apliquem provas para os seus alunos. Mas já teve aplicador de fora também e sempre vai uma pessoa escolhida pela secretaria na Metropolitana “C” para fazer treinamento e repassa para todas as pessoas que vão participar da aplicação dessas provas.

Senhora Violeta.

[...] No segundo ano pode ser a própria professora a aplicar e a gente mesmo corrige, faz um levantamento e estuda esses resultados com as professoras. Agora nos terceiro e quinto anos nós trocamos as professoras nas turmas. Teve uma vez que veio aplicador de fora. Mas as orientações vêm em um manual e é tudo muito bem explicadinho. Tem curso / treinamento na Metropolitana “C” também. Vai uma pessoa lá participa do curso e repassa para as escolas.

Senhora Branca.

[...] Sempre vai uma pessoa para fazer o treinamento na Metropolitana “C” e essa pessoa repassa a todos que aplicam essas provas. E tem também um caderninho muito bem explicado, que qualquer dúvida a gente tira lá.

Observou-se que existe certo treinamento e as informações são muito claras no manual enviado às escolas. Existe também o depoimento de que já houve época em que vieram aplicadores de fora e para uma das supervisoras isto não foi bom para os resultados no município.

Foi perguntado a elas se realizaram alguma alteração didático-metodológica e curricular em função destas avaliações.

Senhora Ana.

[...] Sim. São realizadas muitas alterações. Nós fizemos um plano de intervenção pedagógica o (PIP), sugestão do estado. O PIP é uma metodologia do estado e nós trabalhamos com ele aqui também. A professora trabalha utilizando muita coisa que cai na prova Brasil. Questões com itens, cobrando aquilo que será cobrado na Prova Brasil. Nós desenvolvemos aqui também a avaliação externa em âmbito municipal.

Senhora Violeta.

[...] É realizado o PIP [Plano de Intervenção Pedagógica] em parceria com o estado. Nós trabalhamos em parceria com o estado. Os professores trabalham vários portadores de texto porque na Prova Brasil tem muito e trabalham ainda questões com itens, ao invés de ficar só na pergunta aberta. Agora a professora já está trabalhando sempre questões com itens, cobrando em cima daquilo que são os descritores. Os descritores estão mesmo no planejamento bimestral do município. A Rede Municipal de Jaboticatubas criou também a avaliação externa municipal para os alunos irem acostumando.

Senhora Branca.

[...] Sim. Esses resultados nos auxiliam muito para sabermos como está o andamento dos nossos alunos. Então a gente pega esses resultados para trabalharmos dentro da escola as dificuldades detectadas. No início os nossos alunos tinham muito mais dificuldades, mas agora eles já estão mais acostumados.

É clara a preocupação delas em trabalhar atividades de forma a treinar os alunos para estas provas. E a grande participação e até mesmo dependência do município para com o estado para desempenhar as suas tarefas pedagógicas.

Foi perguntado ainda se realizou algum ranqueamento das escolas a partir dos resultados destas avaliações no município.

Senhora Ana.

[...] Por nós não. Mas as próprias escolas se comparam.

Senhora Violeta.

[...] Nós procuramos dentro da rede por ser uma rede pequena não fazer isso. A gente procura incentivar quem está com a nota melhor melhorar ainda mais e quem está com as notas ruins correr atrás do prejuízo. Mas elas acabam se comparando. Não tem jeito.

Senhora Branca.

[...] Com certeza. Esses resultados são públicos. Então acontecem críticas com relação às escolas que vão mal. Gera uma disputa dissimulada, acredito eu.

Fica evidente o ranqueamento entre as escolas. E fica também clara certa dificuldade em assumir esta situação no município.

Dando continuidade às análises das políticas públicas implementadas no município de Jaboticatubas a partir dos dados do SAEB, procurei também pelos funcionários da SME de Jaboticatubas desde 2000 até 2009. Fiz um levantamento criterioso de todos os funcionários da SME e o que ficou complicado é que duas funcionárias trabalhavam por indicação política, portanto, não se encontravam mais na secretaria, sendo que uma delas não se encontrava nem mesmo na cidade. O depoimento dela foi oferecido no Dia das Mães, data em que ela visitava a família. Desta forma, entrevistei quatro pessoas, sendo que são três funcionárias efetivas e estão na SME desde 1991 e 1992 e a outra, apesar de ser funcionária efetiva da prefeitura, não esteve durante o seu tempo atuando na SME. Estas funcionárias serão identificadas pelos seguintes nomes fictícios: Marisa, Matilde, Alice e Vera.

Foi perguntado a elas sobre a experiência profissional e há quanto tempo são ou foram funcionárias da secretaria.

Marisa.

[...] Trabalho aqui desde 1991 sendo que esse foi o meu primeiro emprego.

Matilde.

[...] Praticamente trabalho aqui desde 1988, mas antes de ser funcionária da SME fui Secretária de Educação no período de 1988 a 1992 e em 1992 quando perdemos

a eleição fui rebaixada para auxiliar de educação e em 2000 deixei essa secretaria para assumir a Secretaria de Administração da prefeitura e hoje, estou na Secretaria Municipal de Assistência Social.

Alice.

[...] Fui nomeada como auxiliar de educação em 2001, ano que fiz concurso público no município. Antes eu era funcionária do comércio daqui da cidade.

Vera.

[...] Trabalhei na SME de 1994 até 2001. Eu mesma é quem quis sair porque fui aprovada em concurso do Banco do Brasil e seria melhor pra mim. A minha primeira experiência de trabalho foi na SME de Jaboticatubas.

Percebe-se pela colocação das funcionárias da SME de Jaboticatubas, com exceção de uma, que a primeira experiência de trabalho das mesmas tenha sido na própria secretaria. De certa forma, lá elas construíram a sua primeira experiência profissional.

Foi solicitado a elas que descrevessem o processo de realização das provas do SAEB, identificando as orientações para os aplicadores, a entrega e o recolhimento do material, a aplicação das provas bem como a análise dos resultados.

Marisa.

[...] Essas avaliações começaram a ser aplicadas no município recentemente. É tudo muito bem explicado. Eles mandam uns caderninhos com orientações e tem tudo direitinho lá. Mas mesmo assim, vai gente daqui para treinamento na Metropolitana “C”, eu mesma já fui, e repassa para os demais que vão aplicar as provas. Geralmente as provas vêm para a Secretaria e as encaminhamos para as escolas pelo motorista da prefeitura e ele mesmo faz o recolhimento depois que as coordenadoras terminam o processo. E depois, quando vêm os resultados, as supervisoras estudam esses resultados junto com as professoras.

Matilde.

[...] Quando começou a ter essas provas eu já não estava mais na secretaria. Acho que não, porque não me lembro de nada disso.

Alice.

[...] São dadas orientações para todo mundo de acordo com os manuais do INEP. Alguém aqui vai sempre a um treinamento. Mesmo se não for não tem problema é só ler nos manuais que sabe tudo. É muito claro. O material é entregue e recolhido nas escolas pelo motorista da educação e às vezes alguma diretora que está aqui com carro leva também. Depois que vem o caderninho com os resultados a gente entrega para as supervisoras que trabalham com as professoras das escolas.

Vera.

[...] Na minha época eu não me lembro disso não. Acho até que aconteceram umas provas vindo de fora mas eu não me lembro direito não.

Percebe-se que são bastante tranquilas as orientações repassadas nos caderninhos do SAEB e a lembrança do SAEB na SME é mais recente. Somente as funcionárias que estão lá até hoje conseguem apresentar dados mais objetivos.

Foi pedido que as funcionárias enumerassem aspectos positivos e negativos deste tipo de avaliação.

Marisa.

[...] O que é bom é que ficamos sabendo como é que cada escola está dentro do município, na relação com o estado e com o país. Agora, isso dá muito trabalho, muita dor de cabeça. Tem menino que é bom e que não está no dia e não faz a prova aí a escola pode não ir bem porque esse aluno não foi avaliado.

Matilde.

[...] Com certeza é coisa boa. Só dos meninos já irem praticando fazer provas diferentes é muito bom. Na minha época não tinha isso. Mas o ruim é que se o menino ficar nervoso ele pode não ir muito bem.

Alice.

[...] é muito bom sim. Os meninos além de aprender a fazer provas as professoras também tem que procurar ficar por dentro das mudanças porque senão a sua turma fica pra trás e ninguém quer isso.

Vera.

[...] É difícil para eu falar alguma coisa porque eu não me lembro. Mas acho que essas novidades são sempre bem vindas.

Percebe-se a preocupação em comparar as escolas do município com as do estado e as do país, bem como o auto-incentivo das professoras para não ficarem para trás. É manifestada a simpatia deste recurso avaliativo no sentido de treinar os alunos para o vestibular.

Ao serem questionadas acerca de implementação de políticas públicas educacionais apontadas a partir dos resultados da avaliação do SAEB em Jaboticatubas elas responderam:

Marisa.

[...] Por causa do SAEB, hoje a Secretaria Municipal de Educação faz uma avaliação com todas as turmas nos mesmos moldes do SAEB para os meninos irem acostumando.

Matilde.

[...] É claro que a partir daí tem que ser feito alguma coisa. Acho que as professoras estão estudando mais, procurando se capacitar.

Alice.

[...] São realizadas reuniões com as supervisoras para as professoras aprenderem a fazer provas.

Vera.

[...] Não. Eu não tenho esse conhecimento.

É comum nestas respostas a preocupação com o treinar as crianças a fazerem provas. Portanto, com a criação de momentos parecidos com o SAEB, além da capacitação de professores objetivando a aprenderem a fazer provas no estilo das provas do SAEB.

Os resultados destas avaliações são analisados por técnicos do município e articulados em função de melhorias educacionais no município ou são adotadas políticas gerais?

Marisa.

[...] Sim, são analisados pelas supervisoras e essas com as professoras. E tudo que o governo manda fazer a gente faz.

Matilde.

[...] São sim. E as supervisoras são muito boas, eu conheço todas elas.

Alice.

[...] São. Mas o que é feito no município é o que vem do MEC. Por exemplo, no ano passado desenvolvemos o PIP (Plano de Intervenção Pedagógica) para tentar melhorar os índices das escolas para não ficar feio para o município.

Vera.

[...] É. Acho que não estou ajudando muito. Eu não sei muita coisa.

Percebe-se aí uma grande preocupação com a imagem do município, em detrimento dos resultados das provas, e uma análise bem primária destes resultados. É possível supor que as medidas de intervenções executadas não são propostas pelo poder local.

Foi pedido que elas descrevessem pormenorizadamente as políticas implementadas a partir dos resultados do SAEB.

Marisa.

[...] É tanta coisa. Por exemplo. A criação de um sistema de avaliação realizado pelo município.

Matilde.

[...] Acredito que a capacitação dos professores para aprenderem a trabalhar com os novos modelos.

Alice.

[...] Pra começar, existe uma conscientização maior sobre as cobranças. O professor para dar conta tem que estudar muito, correr atrás das informações senão ele não consegue ensinar.

Vera.

[...] É. Realmente eu não sei.

É interessante a dificuldade apresentada quando se pede uma pontualidade maior no que tange às políticas educacionais implementadas pelo município de acordo com os dados do SAEB. As respostas foram meio obscuras, demonstrando certa dúvida ou mesmo certo vazio com relação a estas políticas.

Ao serem questionadas acerca da situação das escolas do município em relação aos dados do SAEB nos últimos anos elas responderam:

Marisa.

[...] Foi um choque muito grande no início porque os alunos ainda não estavam acostumados mas agora estão ficando melhores porque as professoras já estão trabalhando mais esse tipo de prova. Foi difícil para elas também.

Matilde.

[...] Acho que isso está muito tranquilo no nosso município. As nossas escolas são muito boas.

Alice.

[...] Ainda pode melhorar. As pessoas têm que ter essa consciência. Mas já melhorou muito de acordo com os dados do INEP. Mas ainda estão abaixo do nível esperado.

Vera.

[...] Parece-me que está bem.

É possível detectar o trabalho nas escolas tendo em vista os bons resultados nas provas. E daí o esforço no sentido de treinar professores e alunos a elaborarem e fazer provas nos moldes do SAEB.

Ao serem questionadas sobre algum ranqueamento de escolas do município realizado a partir dos resultados do SAEB elas responderam que:

Marisa.

[...] De jeito nenhum. A gente procura é ajudar cada escola no que elas estão precisando.

Matilde.

[...] Não. Isso não pode acontecer. Pedagogicamente é muito ruim para a escola e para o município.

Alice.

[...] Eu acho que elas acabam comparando e a gente também compara. Isso acontece sim.

Vera.

[...] Não deve acontecer não, né? Isso não é bom.

Apesar de três atores não admitirem este ranqueamento pode-se perceber que acontece, uma vez que, em pergunta anterior, isso já havia ficado implícito.

Tendo em vista as gestões das escolas no período da recuperação destes dados tive a necessidade de contatar todas as diretoras das escolas, alvo da minha pesquisa desde o ano 2000. Desta forma entrevistei 4 (quatro) pessoas porque 1 (uma) delas foi substituída em uma das gestões. Farei a denominação destes atores com os seguintes nomes respectivamente; Senhora Virgínea, Senhora Fabrícia, Senhora Rosa e Senhora Maristela. Assim, analisarei as respostas de acordo com os dados obtidos e as escolas são as mesmas já identificadas anteriormente: zona rural, sede e distrito.

Foi solicitado às diretoras que falassem sobre as respectivas experiências profissionais e há quanto tempo exerceram e / ou exercem a função de diretoras de escolas.

Senhora Virgínea.

[...] Eu tenho muitos anos na educação. Agora estou aposentando em um cargo. Sou diretora da escola da zona rural desde o ano 2000. Acho que esse ano devem me substituir porque estou aposentando em um cargo.

Senhora Fabrícia.

[...] Fui diretora da escola da sede no período compreendido entre 2000 a 2004 e estou retornando agora em 2009. Minha experiência toda foi na educação. Curto muito a minha profissão mas confesso que já estou ficando cansada.

Senhora Rosa.

[...] Fui diretora da escola do distrito no período de 2005 a 2008. Hoje estou de volta à sala de aula, o que gosto muito também.

Senhora Maristela.

[...] Sou diretora da escola da zona rural desde 2000. Vou aposentar agora. A minha vida é a educação. Gosto muito. O meu primeiro trabalho foi na telefônica em Jaboticatubas. Mas nada se compara à educação. É muito gratificante.

Percebe-se um carinho muito grande da parte delas quando falam sobre a educação. Demonstram que gostam do que fazem e possuem larga experiência educacional.

Ao ser solicitada a elas a opinião que tinham sobre as avaliações do SAEB no que tange ao atendimento, às especificidades dos alunos do município, responderam:

Senhora Virgínea.

[...] Eu acho que agora está atendendo em maior parte desde que as supervisoras começaram a fazer um trabalho dentro das escolas, mas antes eu acho que não atendia totalmente porque tanto os alunos como as professoras não estavam tão inteirados sobre essas avaliações.

Senhora Fabrícia.

[...] Eu acho que em parte. Tem uns palavreados que às vezes os meninos não sabem por onde passam e isso é um problema que gera problema na hora da interpretação das questões.

Senhora Rosa.

[...] É difícil falar. Mas eu acho que atende sim. Afinal os meninos têm que conhecer um pouquinho de tudo e com essas provas eles acabam tomando conhecimento de coisas novas, também.

Senhora Maristela.

[...] Não. Nós aqui na Serra achamos essas provas muito falhas. Às vezes um menino sabe, é bom e não se sai bem. A única vantagem é ir treinando esses meninos para fazerem essas provas de concursos.

Foi possível perceber certa insegurança das diretoras nas suas respostas. Percebe-se certa ambigüidade nas respostas. As próprias diretoras têm dúvidas com relação ao atendimento às necessidades dos alunos do município. Percebe-se ainda certo desconhecimento, por parte das diretoras, deste procedimento de avaliação.

Ao serem questionadas sobre a dinâmica de aplicação das avaliações do SAEB nas escolas, elas responderam o seguinte:

Senhora Virgínea.

[...] Nós somos treinadas geralmente por uma supervisora ou funcionária da secretaria municipal que vai ao treinamento na Metropolitana “C”. Mas é tudo muito explicadinho. Tem uns caderninhos e aí, todo mundo faz tudo igualzinho. É como se fosse um vestibular.

Senhora Fabrícia.

[...] É tranqüilo. Os meninos são colocados em fila conforme as orientações do manual e do treinamento. Mas a escola funciona normalmente. Os meninos que vão fazer as provas é que não podem sair da sala sozinhos para merendar, ir ao banheiro nem nada.

Senhora Rosa.

[...] Acho que hoje em dia isso é bastante tranqüilo. Até os alunos já sabem como é o procedimento.

Senhora Maristela.

[...] A gente recebe as provas, organiza os alunos de acordo com as orientações da secretaria e do caderninho. É só fazer igual pedem que dá tudo certinho. Nunca tivemos problema com isso não.

Desta forma, percebemos que as orientações são bem feitas e são seguidas rigorosamente. Parece também que, devido à frequência de tais provas, até os alunos já sabem como é o processo.

Ao serem questionadas acerca das orientações recebidas para a aplicação das provas, elas responderam que:

Senhora Virgínea.

[...] São feitas por uma funcionária da secretaria e pelo caderninho do INEP.

Senhora Fabrícia.

[...] São muito claras. Não tem como fazer errado.

Senhora Rosa.

[...] Recebemos orientações de uma pessoa que vai ao treinamento na Metropolitana “C” e fizemos do jeito que é pedido.

Senhora Maristela.

[...] Recebemos muitas orientações da secretaria e também já estamos acostumadas a fazer isso. É fácil.

Nota-se que todas recebem orientações claras e precisas, o que torna o procedimento bastante unificado no município.

Foi perguntado ainda sobre quem são as pessoas que aplicam estas provas, e elas responderam:

Senhora Virgínea.

[...] Hoje são as próprias professoras e nós que estamos fora da sala é que as auxiliamos. Mas eu lembro uma vez que vinha gente de fora. Pessoas terceirizadas, não sei direito como isso acontecia porque já faz algum tempo.

Senhora Fabrícia.

[...] São as professoras da escola. A gente só troca elas de turma para os meninos não ficarem perguntando as coisas pra elas.

Senhora Rosa.

[...] São as professoras mesmo. Elas são treinadas para isso e todo mundo já sabe agora como é que faz.

Senhora Maristela.

[...] As professoras é que aplicam as provas. A gente só as trocam de salas / turmas.

Apenas uma diretora ressaltou que, em época anterior, pessoas de fora da escola aplicaram as provas. Atualmente são aplicadas pelas próprias professoras e estas são somente trocadas de turmas.

Ao serem questionadas acerca das pessoas responsáveis pelas orientações às escolas elas disseram:

Senhora Virgínea.

[...] São as supervisoras do município.

Senhora Fabrícia.

[...] São as pessoas da secretaria municipal junto com as supervisoras.

Senhora Rosa.

[...] Depende de quem foi escolhido na secretaria para fazer o treinamento na Metropolitana “C”. Às vezes e até uma de nós.

Senhora Maristela.

[...] Cada época é um. Não tem uma pessoa definida não.

Percebe-se que o treinamento realmente é realizado e com grande participação da Metropolitana “C” (Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais) nos trabalhos do município.

Ao serem inquiridas sobre os resultados do SAEB das respectivas escolas, elas responderam que:

Senhora Virgínea.

[...] Nesse último resultado da escola do distrito não ficou muito bem não.

Senhora Fabrícia.

[...] A escola da sede está dentro da média do município. Acho que isso é bom.

Senhora Rosa.

[...] Na minha época, a escola da zona rural sempre foi bem nessas avaliações, agora eu não estou por dentro não.

Senhora Maristela.

[...] A minha escola sempre foi mais ou menos. Mas eu também não confio muito nesses resultados não.

É clara a preocupação com os resultados, sobretudo na gestão delas. As respostas das entrevistadas sugerem-nos o entendimento de que acontece certo ranqueamento entre as escolas.

7 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em vista os resultados das entrevistas, procurei maiores esclarecimentos acerca de certas dúvidas percebidas por mim no depoimento de alguns atores. Busquei informações nos manuais do SAEB, no INEP e confrontei estes resultados com as entrevistas e os documentos analisados na Secretaria Municipal de Educação de Jaboticatubas.

Desta forma, pude constatar que o SAEB e a Prova Brasil são exames distintos mas complementares. Para analisar as políticas públicas implementadas no município a partir dos resultados do SAEB, é preciso clarear que somei aos dados do SAEB a análise dos resultados da Prova Brasil. A Prova Brasil foi acrescentada em 2005, como já foi dito nas páginas 13 e 14 deste trabalho, paralelamente à avaliação do SAEB. Esta é de natureza censitária, objetivando a divulgação dos resultados por municípios e por escolas, ampliando assim as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. A Prova Brasil utiliza os mesmos procedimentos do SAEB, mas apenas o segundo possui caráter de amostragem. No entanto, a Prova Brasil e o SAEB são dois exames complementares e, juntos, compõem atualmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB (SAEB)- permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, e ainda promove estudos que investigam a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionário. Esta avaliação vem sendo alterada desde o seu processo de implantação em 1995. Neste caso, por ser amostral, oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Já a avaliação denominada Avaliação Nacional do Rendimento escolar – ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada 2 (dois) anos, avalia as habilidades em língua portuguesa (foco na leitura) e em matemática (foco na resolução de problemas). Esta é aplicada somente a alunos do quinto (antiga quarta série) e nono (antiga oitava série) anos da rede pública do ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, objetivando a contribuição para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades, democratização da gestão do ensino público, além de buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e

resultados do ensino. Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, fornecendo médias de desempenho para todo o Brasil, regiões e unidades da Federação, cada um dos municípios e cada escola participante.

Assim sendo, reportando-me ao referencial teórico utilizado para a realização desta pesquisa, especificamente aos estudos de Bourdieu, percebo que a situação do desempenho dos alunos da rede pública de ensino está sendo identificada, tendo como base uma visão macrosociológica. É notado que as matrizes de referência das avaliações do SAEB estão sofrendo alterações em decorrência das avaliações constantes, mas estas ainda não são suficientes para atender a uma análise da realidade da situação educacional, tendo em vista a grande variação de *habitus* escolar dos alunos.

Analisando os dados obtidos nas entrevistas realizadas percebo que, apesar do discurso oficial acerca da descentralização do sistema educacional brasileiro, esta cultura não prevalece ou até mesmo não se tem consciência dela no município pesquisado. A dependência do município em relação à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, Metropolitana “C”, é evidente, visto que todas as ações são tomadas, pensadas e validadas por esta secretaria de educação. O município assume o papel de mero executor das tarefas destinadas. Para Bourdieu,

O culto da hierarquia, puramente escolar na aparência, contribui sempre para a defesa e legitimação das hierarquias sociais que elas tendem a re – produzir (no duplo sentido do termo). É preciso pois se perguntar se a liberdade que é deixada ao sistema de ensino de fazer com que prevaleçam suas próprias exigências e suas próprias hierarquias, não será contrapartida dos serviços ocultos que ele presta a certas classes dissimulando a seleção social sob as aparências da seleção técnica e legitimando a reprodução das hierarquias sociais em hierarquias escolares (BOURDIEU, 2002, p. 186).

A grande dependência dos profissionais de educação deste município pesquisado em relação à Secretaria de Estado de Educação deve-se, em muitos casos, à falta de informação do que é e para que serve tal procedimento de avaliação. Haja vista que, nos informativos do Ministério da Educação, fica claro que os objetivos da Prova Brasil se concentram na produção de informação sobre os níveis de aprendizagem dos alunos em língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco em resolução de problemas, demonstrados pelos alunos por unidade escolar e suas respectivas redes. Já as informações produzidas pelo SAEB

retratam a situação da educação das redes pública e privada de ensino por Região e Unidade da Federação e não produzem resultados para cada município e unidade escolar. Mesmo com as publicações oficiais, pareceu-me que estas informações não são estudadas pelos profissionais de educação deste município uma vez que, em uma das entrevistas, uma secretária de educação reclama do não recebimento dos dados de desempenho obtidos pelos alunos da escola da zona rural.

Tendo como meta, com os resultados destas avaliações, contribuir para a revisão de políticas públicas, a definição de projetos pedagógicos das escolas e do próprio cotidiano do professor, observa-se, de acordo com os dados das entrevistas, certo comprometimento dos resultados dos alunos nestas avaliações, uma vez que os alunos são treinados a fazer tais provas. Cruzando os dados obtidos no município pesquisado, observa-se que o que está sendo mais valorizado, o mais importante, é que os alunos se saiam bem em tais exames para melhorar o índice das escolas no IDEB (Índice de Desempenho da Educação Básica). Esta preocupação mostra-nos certa comparação entre escolas e municípios (ranqueamento). Percebe-se que o objetivo maior, que seria o da implementação de políticas públicas educacionais, incidindo no desempenho satisfatório dos alunos, não é tão consciente.

Reportando-me às entrevistas realizadas com profissionais da educação deste município, pude perceber certa confusão com a identidade das respectivas provas. Percebe-se que o SAEB é o nome dado a todas as avaliações que são proporcionadas pelo governo central. A única avaliação identificada claramente durante as entrevistas foi aquela promovida pela própria Secretaria Municipal de Educação. Haja vista a dificuldade de caracterização da primeira avaliação (relato da Senhora “Mariana”) na escola da zona rural pesquisada. Neste caso, devido à obscuridade de tais informações, procurei no INEP orientações acerca da realização das provas nesta escola da zona rural e identifiquei o seguinte: o SAEB trabalha com amostras e seus resultados são produzidos conforme os estratos amostrais, o que não quer dizer que esta escola da zona rural precisaria receber de forma identificada aqueles resultados. O objetivo, no entanto, do exame era saber o desempenho médio dos alunos da zona rural, em relação aos resultados dos alunos da zona urbana. Apesar de a Senhora “Mariana” identificar o ano de 2004 como sendo o ano em que os alunos desta escola participaram destes exames, fica claro em documentos da Secretaria, e ainda em reportagem do próprio INEP, que aquela pesquisa aconteceu em 2003. Ou seja, em 2003, o SAEB detectou que o desempenho de

estudantes da área rural foi de 29 pontos abaixo dos da área urbana. Em todas as regiões analisadas o desempenho na área rural foi menor, mas a diferença revelou-se maior na Região Nordeste: de 23,2. A menor diferença de desempenho aconteceu na Região Sudeste: 15,7 pontos.

Segundo o diretor de Avaliação da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP / MEC), Carlos Henrique Araújo,

este resultado é mais um indicador das desigualdades no sistema educacional brasileiro e reflete a inversão, a partir da segunda metade do século XX, do eixo econômico do meio rural para as cidades. Segundo o presidente do INEP, para elevar a qualidade da educação no meio rural, será necessário levar em contas as especificidades do campo (BRASIL. MEC. INEP, 2005, p. 36).

É importante ressaltar ainda que os resultados das avaliações nacionais / sistêmicas, são construções sociais e estes resultados variam de acordo com o *ethos* detectável no aluno através do conjunto de seu comportamento na escola em relação ao domínio dos conteúdos desenvolvidos na mesma. Entretanto, tendo em vista a discrepância dos resultados do meio rural com o urbano, pode-se ter a conotação de que tais avaliações aplicadas privilegiam o meio urbano. É o que mostra o manual da Prova Brasil (MEC – Secretaria da Educação Básica). Nele, observa-se que as questões privilegiam conteúdos mais urbanos do que rurais. O que, apesar de este não ser o meu assunto de pesquisa, a meu ver, interfere nos resultados de forma geral (rural e urbano).

O Ministério da Educação vem discutindo políticas específicas para a educação do campo, com o objetivo de viabilizar o desenvolvimento das comunidades rurais. Para isto, foi criado um grupo permanente de trabalho de educação do campo, que tem como objetivo proporcionar subsídios para a elaboração de políticas públicas. As metas são: garantir a universalização com qualidade do atendimento na educação básica, promover a formação e fomentar a remuneração ou a adoção de incentivos diferenciados às educadoras e educadores da área rural.

O SAEB foi aplicado pelo INEP a uma amostra de estudantes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental (atual quinto e nono anos) e 3ª série do ensino médio, de todas as unidades da Federação. No caso da educação rural, a amostra do SAEB foi construída para apresentar resultados para a 4ª série (quinto ano) e por região geográfica.

A diferença de desempenho no SAEB entre estudantes das áreas urbana e rural da 4ª série do ensino fundamental, em Matemática, é menor na Região Norte, de 12,3 pontos. No Brasil, a diferença de pontuação chega a 27,8 pontos. Na Região Nordeste, os alunos da área rural têm o desempenho mais baixo no País, e esta é também a região em que a distância de desempenho para as crianças que moram nas cidades é maior: 21,3 pontos. Em Matemática, o esperado é que o estudante da 4ª série atinja, no SAEB, 200 pontos.

TABELA 1

Médias de desempenho em língua portuguesa por área rural e urbana – Brasil e regiões - 2003 - 4ª série do ensino fundamental

	Total	Urbano	Rural
Brasil	169,4	173,2	144,0
Norte	158,8	161,8	144,4
Nordeste	152,3	158,0	134,8
Sudeste	181,7	182,5	166,8
Sul	178,5	180,0	162,4
Centro-Oeste	172,5	174,0	151,8

Fonte: Inep/MEC

TABELA 2

Médias de desempenho em matemática por área rural e urbana – Brasil e regiões - 2003 - 4ª série do ensino fundamental

	Total	Urbano	Rural
Brasil	177,1	180,7	152,9
Norte	163,4	165,5	153,2
Nordeste	159,5	164,9	143,1
Sudeste	190,3	191,0	176,1
Sul	186,7	187,8	174,7
Centro-Oeste	180,2	181,5	162,6

Fonte: Inep/MEC

No caso do município de Jaboticatubas, esta prova foi aplicada aos alunos da quarta série do Ensino Fundamental na escola da zona rural atual quinto ano.

Desta forma, tive como objetivo explicar o motivo desta prova do SAEB na escola da zona rural no município de Jaboticatubas.

O Ministério da Educação, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), destaca que todo o trabalho conta com a participação das Secretarias Estaduais de Educação.

Mais uma vez, percebe-se a grande dependência do município em relação à Metropolitana “C”. Outra questão bastante peculiar é quando se fala que “teve época que veio gente de fora aplicar essas provas e tem época que não”. Vejamos.

Quanto à aplicação das provas, é válido ressaltar que, a partir de 1995, o MEC / INEP deu início à realização de processos de licitação para seleção de instituições com experiência nas áreas de educação, pesquisa e avaliação, bem como na realização de concursos. Daí a presença de pessoas de fora do município participando na aplicação das provas.

Através do depoimento de Pestana, é possível detectarmos a forma como se deu o movimento da nova fase da avaliação institucional dentro do próprio MEC, com o processo de terceirização da avaliação institucional. Segundo Pestana, “a incorporação das fundações foi muito complicado mesmo, mas se deu”. Inicialmente, essa foi uma decisão técnica, pois o SAEB havia feito dois levantamentos utilizando a metodologia clássica de construção de provas. Pestana afirma que, após a mudança do governo, em 1995, foram chamadas várias instituições que trabalhavam com medidas de avaliação para fazerem propostas de aperfeiçoamento técnico do sistema (PERONI, 2003, p. 113).

Os testes e os questionários são aplicados por profissionais especialmente contratados e capacitados para esta atividade. Eles utilizam procedimentos padronizados e controlam o tempo da aplicação dos instrumentos utilizados pelo SAEB / Prova Brasil. As Secretarias Estaduais de Educação constituem o elo de ligação do MEC / INEP com todas as escolas da amostra, sejam estaduais, sejam municipais, sejam particulares, e ajudam a articular a aplicação da prova no estado, participando também no processo de construção da amostra: realizam uma consulta a cada uma das escolas selecionadas, visando à atualização dos dados cadastrais e à listagem de todas as suas turmas. E as Secretarias Municipais de Educação verificam se os dados das escolas selecionadas conferem com as informações do Censo Escolar, comunicando às escolas a sua participação no SAEB. Servem também de elo entre as Secretarias Estaduais de Educação e as escolas da rede municipal.

É importante afirmar que os alunos e as escolas não são identificados quando da divulgação dos resultados (no caso específico do SAEB). Embora a coleta de informações e de

dados seja individualizada, seus resultados são expandidos para os diversos grupos da população investigada.

Os níveis de desempenho de cada aluno não são divulgados. Apenas são divulgadas as médias dos desempenhos dos alunos em cada estrato. Os estratos referem-se à série, à localização da escola e à dependência administrativa (estadual, municipal e particular).

Os resultados divulgam o nível de desempenho dos alunos nas disciplinas avaliadas, a partir de regiões e unidades da Federação, e não a partir de escolas avaliadas particularmente.

Para Bernard Charlot,

O saber é produzido pelo sujeito confrontando a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”. Não há saber senão para um sujeito, não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber se não produzido em uma “confrontação interpessoal”(CHARLOT, 2000, p. 61).

Observando a análise de Charlot da relação do sujeito com o saber, nota-se que não há saber em si, o saber constitui-se em uma relação. Relação com a escola, relação com a família, enfim relação com o meio em que o sujeito está inserido. Desta forma, analisando os procedimentos padronizados dos sistemas de avaliação centrais, pode-se detectar certa arbitrariedade visto tal padronização.

O SAEB e os Sistemas Estaduais e Municipais de Avaliação são independentes. O SAEB é conduzido nacionalmente pelo Governo Federal, enquanto as avaliações estaduais e municipais podem ter metodologia própria e são concebidas e realizadas pelos governos estaduais e municipais. No entanto, em muitos casos há a cooperação técnica entre o governo federal, o estadual e o municipal, ou seja, há congruência entre algumas avaliações estaduais e o SAEB. Um dos objetivos do SAEB é estimular a cultura da avaliação, fomentando, assim, a implementação de avaliações estaduais e municipais. No caso de Jaboticatubas percebe-se certa confusão na identificação da avaliação do Estado (SIMAVE), Prova Brasil e SAEB e isto dificulta a utilização dos dados obtidos para implementar políticas de qualidade na educação do município. Percebe-se certa preocupação no sentido de os alunos aprenderem a fazer tais provas para sempre irem bem nelas, não se importando em saber o que se poderia fazer a partir destes resultados.

Com a aprovação da nova LDB (Lei N 9. 394, de 20 de dezembro de 1996), a avaliação passou a ser obrigatória, e desde então, os municípios e estados têm de participar do

sistema nacional de avaliação. Podemos verificar isto com o Art. 87 das Disposições Transitórias, que institui a década da educação a partir da publicação da lei, em seu parágrafo terceiro, o qual aponta os deveres. No inciso IV, lê-se que o País deverá “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de rendimento escolar”.

Balizando a interpretação dos dados legais assim como a prática já intitulada pelos modelos de avaliação propostos, percebe-se que, para se definir o que será avaliado e como será esta avaliação, são mobilizados tipos específicos de “capital simbólico”, que confrontam interesses, fazem alianças e desenvolvem estratégias (treinamento dos alunos para realizarem as provas) por meio dos quais vão conquistando posições e produzindo reordenamentos no campo dos resultados destas avaliações, incidindo na implementação inadequada de políticas públicas educacionais específicas.

Para o SAEB, a seleção das escolas é efetuada de forma aleatória, a partir do cadastro do Censo Educacional do MEC, e em conformidade com o Plano Amostral. Basicamente, a seleção está dividida em duas fases: na primeira, são definidos os estratos de interesse em que as escolas se encontram (municipal, estadual ou particular, interior ou capital, rural ou urbana) e, na segunda, as escolas são selecionadas aleatoriamente e de forma independente, dentro destes estratos.

A metodologia amostral do SAEB, por ser aleatória, não permite que sejam indicadas ou excluídas escolas de forma arbitrária, exceto aquelas que fazem parte do grupo de exclusão. Deste modo, algumas escolas que já participaram do SAEB podem vir a participar novamente, o que não implica nenhum problema metodológico. Para Bourdieu, um determinado grupo social existe porque seus membros partilham disposições semelhantes, produzidas na homogeneidade. Assim sendo, esta metodologia amostral revela-se uma categoria adequada ao objeto de estudo pelas suas características, ao mesmo tempo, unificadoras e diferenciadoras. Os membros de um grupo que partilham *habitus* semelhantes tendem a ser universalizados em relação a este grupo e particularizados em relação a todos os outros. Além disto, cabe ressaltar que, a partir de 1999, foi introduzida uma importante inovação na metodologia da amostra do SAEB, que é a utilização de uma técnica denominada Números Aleatórios Permanentes. A técnica apresenta uma solução simples para o problema de garantir eficiência na estimação de quantidades populacionais (exemplo: habilidade de alunos), em pesquisas realizadas

periodicamente sobre uma população que evolui ao longo do tempo. Em outras palavras, prevê-se que, a cada ano de realização do SAEB, haverá repetição de certa quantidade de escolas (sem escolha específica), mantendo-se a qualidade dos resultados para os estratos de interesse. Além disto, o uso de Números Aleatórios Permanentes promove a redução de custos relativos à coleta de dados, ampliando a perspectiva de produção de estudos com enfoque longitudinal. Também reforça o SAEB como instrumento voltado à coleta de subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas educacionais. Mas, deste modo, é possível vislumbrar que o SAEB pode ser assumido como uma forma de condução do currículo nacional. O que significa a ruptura com as várias realidades vividas pelo nosso povo.

No caso da Prova Brasil, que é uma avaliação universal e permite a aferição¹² das competências básicas e essenciais do desempenho cognitivo dos alunos das diferentes redes de ensino, é importante ressaltar que os dados da Prova Brasil não têm como objetivo a comparação ou o ranqueamento de escolas. O objetivo é o convívio com outras políticas públicas educacionais, ajudando a direcionar as escolas e redes municipais e estaduais com maior fragilidade educacional. Mas, considerando as entrevistas realizadas, fica muito clara a comparação existente entre escolas e mesmo municípios e redes de ensino uma vez que a preocupação dos profissionais reside na melhoria do índice do IDEB.

Tendo em vista estes resultados no município pesquisado, percebo a necessidade de um trabalho mais qualificado no que tange a eles. É clara a necessidade dos profissionais da área em assumir a Prova Brasil como instrumento de treinar os alunos para fazer provas. Sobretudo concursos vários e o vestibular. Nota-se que foi criado pela Secretaria um sistema próprio de avaliação, sendo também um dos objetivos deste sistema de avaliação “fomentar a cultura da avaliação sistêmica”. Mas, no caso do município pesquisado, esta atitude tem como objetivo treinar os alunos no sentido de acostamá-los a fazer tais provas (no caso, as provas do MEC / INEP).

A postura por mim adotada nesta pesquisa busca interpretar o significado das avaliações por meio de sucessivas linhas de observação que envolvem diferentes conjuntos de relações.

¹² Aferição envolve a mensuração de um constructo, ou seja, no contexto acadêmico é importante frisar a distinção com a avaliação. Pois não há avaliação que deixe de envolver relações complexas entre diversos constructos.

Na realidade, devido ao fato de que elas correspondem a interesses materiais e simbólicos de grupos ou classes diferentemente situadas nas relações de força, esses agentes pedagógicos tendem sempre a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social: com efeito, as leis do mercado em que se forma o valor econômico ou simbólico, isto é, o valor enquanto capital cultural, dos arbítrios culturais reproduzidos pelas diferentes ações pedagógicas (indivíduos educados) constituem um dos mecanismos mais ou menos determinantes segundo os tipos de formação social, pelos quais se acha assegurada a reprodução social, definida como reprodução das relações de força entre classes sociais (BOURDIEU, 2002, p. 218).

Algumas entrevistadas disseram que, além das provas realizadas pelos alunos, os coordenadores, os diretores, assim como os professores aplicadores e os próprios alunos, respondem a questionários onde são focalizados os instrumentos contextuais. Desta forma se avalia, além dos referenciais curriculares e as habilidades cognitivas, a conexão com as diferentes categorias de estrutura social e processos históricos educacionais. A importância da relação entre medidas cognitivas e medidas contextuais deriva diretamente da distinção entre avaliação e aferição. Como a avaliação envolve o estabelecimento de uma complexa rede de relações entre construtos, não há avaliação sem boas medidas sobre a escola, seus professores, direção e corpo discente.

Com base nestes dados conceituais, e balizada pelas informações levantadas na documentação oficial e nos subsídios aportados pelas entrevistas realizadas com diferentes agentes envolvidos, visando identificar os conflitos e dinâmicas particulares deste município, chego à constatação de certa incapacidade do município no sentido de converter estes resultados obtidos na Prova Brasil / SAEB em prol de políticas para melhoria da educação no município. A dificuldade de exposição de dados das pessoas maiores envolvidas no processo, leva - as a tornar confusa a exposição de informações. Percebe-se que sempre é deixado a cargo das escolas e até mesmo dos professores o fazerem alguma coisa pela educação, mas não se tem, de forma clara e objetiva, nenhuma relação de projetos, de políticas implementadas a partir de tais resultados. Percebe-se a perda de importante oportunidade para se apropriar de dados científicos, o que, de certa forma, barateia os custos por já serem dados produzidos pelo governo central.

Quando algumas das entrevistadas argumentam que esta avaliação não atende às especificidades do município, fica também clara a dificuldade em entender o que seriam tais especificidades.

Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que parece ser capaz de explicar muito mais o que as perspectivas anteriores conseguiam. Os dados que apontam a forte relação entre desempenho escolar e origem social e que, em última instância, negam o paradigma funcionalista, transformam-se nos elementos de sustentação da nova teoria. A frustração dos jovens das camadas médias e populares diante das falsas promessas do sistema de ensino converte-se em uma evidência a mais que corrobora as novas teses propostas por Bourdieu. Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva.

Não se trata aqui apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar mas, sobretudo, da compreensão que se tenha das hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Esta compreensão é fundamental para que os pais formulem estratégias de forma a orientar, do modo mais eficaz possível, a trajetória dos filhos, sobretudo nos momentos de decisões cruciais (continuação ou interrupção de estudos, mudança de estabelecimento, escolha do curso superior, entre outros). Este tipo específico de “capital cultural” é proveniente não apenas da experiência escolar vivida diretamente pelos pais mas também do contato pessoal com amigos e outros parentes que possuam familiaridade com o sistema educacional. Vê-se, neste caso, a importância do “capital social” como um instrumento de acumulação do “capital cultural”. O “capital econômico e o social” funcionariam, na verdade, na maior parte das vezes, apenas como meios auxiliares na acumulação do “capital cultural”. No caso do “capital econômico”, por exemplo, permitindo o acesso a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros, como as viagens de estudo. O benefício escolar extraído destas oportunidades depende sempre do “capital cultural” previamente possuído.

Como já foi dito, segundo Bourdieu, cada grupo social, em função das condições objetivas que caracterizam sua posição na estrutura social, constitui um sistema específico de disposições para a ação, que seria transmitido aos indivíduos na forma do *habitus*. A idéia de

Bourdieu é a de que, pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais vão construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo.

8 CONCLUSÃO

Nos anos 80, o INEP iniciou um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. Começou com uma amostra de escolas de 1º grau da rede pública de 69 cidades de vários estados e fez, depois, outras avaliações, envolvendo mais 29 cidades. Posteriormente, em 1991, realizou pesquisa semelhante na rede privada de 12 capitais, mostrando haver grande semelhança em relação ao desempenho no ensino público. Trouxe à luz aspectos críticos do ensino nestas escolas, mas os estudos não puderam ser generalizados, dada a pequena representatividade da amostra e a utilização de instrumentos diferentes de medida. Não se produziu, além disto, um sistema adequado de disseminação de informações que alcançasse os professores, daí a falta de ressonância dos resultados a que se chegou junto às escolas. Quanto ao 2º grau, foi feito estudo que envolveu as diferentes modalidades e mantenedores do ensino em algumas capitais do país, identificando variáveis de escolaridade e nível socioeconômico dos alunos; constatou-se o alto nível de desempenho das escolas técnicas federais e a precariedade de funcionamento dos cursos noturnos.

Assim sendo, remeto-me ao processo de avaliação em larga escala (Prova Brasil – SAEB) realizado no município de Jaboticatubas, à luz das ponderações dos estudos de Bourdieu. Segundo Bourdieu, o indivíduo é um ator socialmente configurado em seus mínimos detalhes. Os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo é socialmente constituído. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, embora consciente e reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. A posse do “capital cultural” favorece o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por algumas crianças, facilitam o aprendizado escolar na medida em que funcionam como uma ponte entre o mundo da família e a cultura escolar. A educação escolar, no caso das crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, é uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significa algo estranho, distante, ou mesmo ameaçador. A posse de certo “capital

cultural” favorece o êxito escolar, porque propicia melhor desempenho nos processos formais e informais de avaliação. Deste modo, observando os relatos dos profissionais do município de Jaboticatubas arrolados neste estudo, percebeu-se certo equívoco no tratamento das informações relativas aos resultados das avaliações sistêmicas. Era comum a preocupação destes profissionais com que os alunos fossem bem nestas provas, mas não com a consciência do real objetivo proposto pelo governo.

Bourdieu observa que a avaliação escolar vai muito além da simples verificação de aprendizagem, incluindo verdadeiros julgamentos culturais e até mesmo morais dos alunos. Cobra-se que eles tenham certo estilo elegante de falar, de escrever e até mesmo de se comportar; que sejam intelectualmente curiosos, interessados e disciplinados; que saibam cumprir adequadamente as regras da “boa educação”... Ora, tais exigências só podem ser plenamente atendidas por quem foi previamente (na família) socializado segundo estes mesmos valores.

Vejamos: quantos fatores envolvidos nestas avaliações sistêmicas? Fica claro nesta pesquisa o “treino” para os alunos realizarem tais provas, a falta de informações no que tange aos seus objetivos, o fato do ranqueamento, da competição entre as escolas... A questão colocada no interior desta pesquisa gira em torno do que a escola está fazendo no processo destas avaliações e até que ponto os resultados obtidos pelos alunos, assim como os obtidos por suas respectivas escolas, são confiáveis a ponto de interferirem de forma positiva nas políticas públicas em busca da melhoria da qualidade educacional do município pesquisado e do país.

Observou-se no decorrer da pesquisa que, no Brasil, a avaliação realizada de modo sistemático e com utilização de metodologia específica é relativamente recente e ainda, os dados que esta avaliação em larga escala proporciona encontram-se em processo de constituição.

É cada vez mais evidente a universalização das políticas públicas educacionais que não levam adequadamente em consideração o que é caracteristicamente regional / local. Esta avaliação sistêmica é uma avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito dos sistemas nacionais, estaduais e municipais de ensino básico. Percebeu-se no interior deste trabalho que este tipo de avaliação ganhou força nos anos 90 e vem-se aprimorando dia após dia. Mas a característica de avaliação estandarizada permanece.

Analisando o entorno das três escolas, alvo da minha pesquisa, vejo que, apesar de serem realidades distintas, as políticas adotadas são idênticas. Um exemplo é a merenda escolar (Programa do Governo Federal). Neste caso, a escola - sede do município atende a um público possuidor de um nível sócio – econômico mais privilegiado em relação às outras: a escola do distrito atende a um público bastante fragilizado socialmente, extremamente carente, enquanto a da zona rural atende a um público simples, mas não sem as condições básicas de alimentação, por ser uma clientela cujos pais trabalham com a terra e possuem condições básicas de subsistência. No entanto, é possível diagnosticar que o Programa de Merenda Escolar prevê uma quantidade X de merenda, a mesma por aluno. O resultado é que na escola da sede sobra comida, na escola do distrito falta comida e já na escola da zona rural os alunos não aceitam a comida.

Enfim, utilizo esta ilustração da merenda escolar para trabalhar certos resultados do SAEB. É muito claro que o sucesso escolar na fase do ensino básico, traduzido na efetiva aprendizagem e na realização do percurso escolar adequado, depende tanto dos contextos familiares quanto da escola. Por isso torna-se cada vez mais urgente a implementação de políticas públicas pelo poder local que, sem se violentarem, atendam às demandas locais.

No caso da merenda escolar, por exemplo, o que sobra em uma escola poderia ser automaticamente destinado a outra e a escola que não consome a maior parte da merenda, porque os alunos não gostam, poderia receber um atendimento diferenciado no sentido de que seus alunos recebessem o tipo adequado e a quantidade adequada de alimento.

Percebeu-se que o atendimento em função das políticas públicas adotadas pelo município concentra um baixo nível de bem - estar social.

Tendo em vista o meu foco de pesquisa, pude perceber que o governo local assume as políticas públicas educacionais propostas pelo governo federal, na sua amplitude, e as aplica em todo o município sem levar em conta as diferenças específicas. Desta forma, percebi que, com a precariedade social e econômica de algumas regiões, estas políticas ensejam que tais regiões se tornem cada vez mais segregadas.

Atentando para a lógica da merenda escolar verifico que, no quesito educação, não é diferente. Enquanto na escola da sede do município os alunos possuem *habitus* escolar possível facilitador de um bom desempenho nas questões pedagógicas, já no distrito o mesmo

não acontece e os resultados da escola rural revelam certa neutralidade em relação às primeiras.

Analisando o conhecimento da “relação virtuosa” entre educação e bem - estar social, pude perceber que um grau maior e um nível melhor de escolaridade aumentam em virtude desta boa relação. Para Bourdieu, não são as condições financeiras, em última instância, que asseguram um bom desempenho escolar, mas, sim, o *habitus* escolar existente no interior das famílias. Portanto, se existe um número grande de famílias que não possui este *habitus* escolar e se as políticas públicas educacionais não atentam para isso, as escolas de regiões mais fragilizadas socialmente poderão ficar cada vez mais segregadas.

O ponto de partida do raciocínio de Bourdieu talvez se encontre na noção de “arbitrário cultural”. Bourdieu aproxima-se aqui de certa concepção antropológica de “cultura”. De acordo com esta concepção, nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a nenhuma outra. Os valores que orientam cada grupo em suas atitudes e comportamentos são, por definição, arbitrários, pois não estão fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal. Apesar de arbitrários, estes valores – ou seja, a cultura de cada grupo – seriam vividos como os únicos possíveis ou, pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, o mesmo ocorreria no caso da escola. A cultura consagrada e transmitida pela escola não seria objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é concedido seria arbitrário, não estaria fundamentado em nenhuma verdade objetiva, inquestionável. Apesar de arbitrária, a cultura escolar seria socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida. Na perspectiva de Bourdieu, a conversão de um arbitrário cultural em cultura legítima só pode ser compreendida quando se considera a relação entre os vários arbitrários em disputa numa determinada sociedade e as relações de força entre os grupos ou classes sociais presentes nesta mesma sociedade. No caso das sociedades de classes, a capacidade de legitimação de um arbitrário cultural corresponderia à força da classe social que o sustenta. De modo geral, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pela classe dominante. Para Bourdieu, portanto, a cultura escolar, socialmente legitimada, seria, basicamente, a cultura imposta como legítima pelas classes dominantes.

Observa, no entanto, o mesmo autor que a autoridade pedagógica, ou seja, a legitimidade da instituição escolar e da ação pedagógica que nela se exerce, só pode ser

garantida na medida em que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. Apesar de arbitrária e socialmente vinculada a uma classe, a cultura escolar precisaria, para se legitimar, apresentar-se como uma cultura neutra. Em poucas palavras, a autoridade alcançada por uma ação pedagógica, ou seja, a legitimidade conferida a esta ação e aos conteúdos que ela transmite, seria proporcional à sua capacidade de se apresentar como não - arbitrária e não vinculada a nenhuma classe social. Uma vez reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso não - arbitrário e socialmente neutro, a escola passa a poder exercer (na perspectiva bourdieusiana), livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Estas funções se realizariam, em primeiro lugar, paradoxalmente, por meio da equidade formal estabelecida pela escola entre todos os alunos. Segundo Bourdieu, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Tratando formalmente de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria, de forma dissimulada, aquele que, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.

Nesta perspectiva, Bourdieu compreende a relação da comunicação pedagógica (o ensino) como uma relação formalmente igualitária, que reproduz e legitima, no entanto, desigualdades anteriores.

O argumento que fica claro é o de que a rentabilidade de uma relação de comunicação pedagógica, ou seja, o grau em que ela é compreendida e assimilada pelos alunos, dependeria do grau em que os alunos dominam o código necessário à decifração desta comunicação. Para Bourdieu, este domínio variaria de acordo com a maior ou menor distância existente entre o arbitrário cultural apresentado pela escola como cultura legítima e a cultura familiar de origem dos alunos. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos. As limitações desta abordagem, no entanto, se revelam sempre que se busca a compreensão de casos particulares (famílias, indivíduos, escolas, professores...).

Desta forma, reportando-me à pesquisa realizada, vejo que, infelizmente, os resultados alcançados nas avaliações estandarizadas propostas pelo governo central, apesar dos avanços conseguidos, ainda não são suficientes para embasar políticas educacionais de qualidade. Os

alunos, escolas e sociedade ficam à mercê de práticas inadequadas e até mesmo inconseqüentes, que muitas vezes propõem valores e metodologias prejudiciais ao sistema educacional em lugar de promover sua qualidade.

Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrosociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Este quadro precisa, no entanto, ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas. Faz-se necessário, em especial, um estudo mais minucioso dos processos concretos de constituição e utilização do *habitus* familiar, bem como uma análise mais fina das diferenças sociais entre famílias e contexto de escolarização, embora este não seja o meu objetivo no momento. Apesar disto, acho importante esta colocação de forma um pouco mais concreta, porque Bourdieu observa que a comunicação pedagógica, tal como realizada tradicionalmente na escola, exige implicitamente, para o seu pleno aproveitamento, o domínio prévio de certo conjunto de habilidades e referências culturais e lingüísticas que apenas os membros das classes mais cultivadas possuem. Os professores transmitem sua mensagem igualmente a todos os alunos como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Tais instrumentos são possuídos, no entanto, apenas por aqueles que têm a cultura escolar como cultura familiar, e que já são, assim, iniciados nos conteúdos e na linguagem utilizada no mundo escolar. No caso das provas sistêmicas este processo tende a ser mais grave porque os resultados alcançados pelos alunos serão balizados a fim de interferir em mudança de postura educacional em nível municipal, estadual e federal.

O argumento central do sociólogo é, então, o de que, ao dissimular que sua cultura é a cultura das classes dominantes, a escola dissimula igualmente os efeitos que isto tem para o sucesso escolar das classes dominantes. As diferenças nos resultados escolares dos alunos tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (*dons desiguais*) enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e a cultura familiar do aluno. A escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais. A reprodução seria garantida pelo simples fato de que os alunos que dominam, por sua origem, os códigos necessários à decodificação e assimilação da cultura escolar, e que, em função disto, tenderiam a alcançar o sucesso escolar, seriam aqueles pertencentes às classes dominantes. A legitimação das desigualdades sociais ocorreria, por sua vez, indiretamente, pela negação do privilégio cultural dissimuladamente oferecido aos filhos

das classes dominantes. Observa-se que o efeito de legitimação provocado pela dissimulação das bases sociais do sucesso escolar é duplo: manifestar-se-ia em relação tanto aos filhos das camadas dominantes quanto aos das dominadas. Os primeiros, pelo fato de terem recebido sua herança cultural desde muito cedo e de modo difuso, insensível, teriam dificuldade em se reconhecerem como “herdeiros”; suas disposições e aptidões culturais e lingüísticas naturais pareceriam, fazer parte de sua própria personalidade. O segundo grupo, por outro lado, sendo incapaz de perceber o caráter arbitrário e impositivo da cultura escolar, tenderia a atribuir suas dificuldades escolares a certa inferioridade que lhe seria inerente, definida em termos intelectuais (falta de inteligência) ou morais (fraqueza de vontade).

Desta forma, pode-se diagnosticar que a avaliação sistêmica está a serviço, mais uma vez e de forma ainda mais estruturada, da manutenção da ordem burguesa. Pois bem, de acordo com a pesquisa apresentada, as escolas querem a todo custo que seus alunos se saiam bem nas avaliações do SAEB e, por sua vez, estes resultados sejam utilizados na implementação de políticas públicas para o setor. Mas se existe esta cultura equivocada de desempenho dos alunos, as políticas adotadas podem estar na contramão das reais necessidades dos alunos, das escolas... Assim sendo, questiono a eficácia do SAEB apresentado pelo MEC como projeto integrador das políticas de melhoria educacional. Há muito ainda que ser feito para que estes resultados realmente sejam capazes de orientar as políticas educacionais em prol de um ensino básico de qualidade, como desejamos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 68-70, ago. 1990.

ANDRÉ, M. E. D.; DARSIE, M. M. P. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 21, p. 447-462, out./dez. 1998.

BESSA, Nícia M. Comentários sobre a proposta da OREAL / UNESCO para medição da qualidade em educação. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 2, p. 91-98, jul./dez. 1990.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

BONAMINO, Alicia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1986. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27.833 – 27. 841.

BRASIL. MEC (1993). **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: 1993.

BRASIL. MEC. INEP (2005). **Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. Brasília: 2005.

BRASIL. MEC. INEP (1995). **Relatório do Segundo Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica - 1993**, Brasília, maio 1995.

BRASIL. MEC. INEP (1992). **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica SAEB (SAEB-1990)**. Brasília: maio 1992.

BRASIL. MEC. INEP (2007). **Resultados do SAEB: 1995-2007**. Brasília, 2007.

BRASIL. MEC. SAEB (2007). **Relatório de Resultados Nacionais**. Brasília, INEP, 2007.

BRASIL. SAEB (1994). **Novas Perspectivas: 2001-2002**. Brasília: INEP, 1994.

CANDAU, V. M. F.; OSWALD, M. L. B. Avaliação no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 25-36, nov. 1995.

CASTRO, C. M. **Educação brasileira: consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C. A avaliação da aprendizagem no currículo escolar. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004. p. 201-214.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Reforma universitária na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 3-9, jul. 1997.

DEMO, P. Lógica e democracia da avaliação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 323-330, jul./set. 1995.

FIRME, T. P. Mitos na avaliação: diz-se que... **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 57-62, out./dez. 1994.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARCIA, P. B. **Educação: modernização ou dependência?** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

GOMES NETO, João Batista; ROSEMBERG, Lia. Indicadores da qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. **Em aberto**, Brasília, ano 15, n. 66, p. 13-28, abr./jun. 1995.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro: ABT, v. 20, n. 101, p. 82-86, jul./ago. 1991.

LÜDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, p. 51-57, jul./dez. 1995.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alicia. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu: escritos sobre educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. P. T. Avaliação externa do ciclo básico: diagnóstico necessário à melhoria da qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 18, p. 67-84, jan./mar. 1998.

PESTANA, Maria Inês Sá. Avaliação institucional. Entrevista concedida a Vera Peroni. Brasília, MEC. INEP. SAEB, 15 abr.1997. Cassete sonoro.

PILATI, Orlando. (Coord.). **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, diretrizes, produtos e resultados**. INEP, série documental: Avaliação n. 1, maio 1995.

PINTO, Regina Pahim. **Avaliação na Educação Básica**. Brasília, DF; MEC / INEP / COMPED – Fundação Carlos Chagas, 2001.

PLANK, D. N.; AMARAL SOBRINHO, J.; XAVIER, A. C. R. Uma estratégia para a qualidade do ensino fundamental: os padrões mínimos de oportunidades educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 2, p. 33-40, jul./dez. 1990.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Pró-reitoria de Graduação. Sistema de Bibliotecas. Padrão PUC Minas de Normalização: normas da ABNT para apresentação de trabalhos científicos, teses, dissertações e monografias. Elaboração Helenice Rego dos Santos Cunha. Belo Horizonte: PUC Minas, fev. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAUL, Renato Paulo. As raízes renegadas da Teoria do Capital Humano. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 6, n. 12, p. 230-273, dez. 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **A nova LDB: como entender e aplicar**. São Paulo: Thompson, 1998.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

APÊNDICES

Entrevistas semi-estruturadas

APÊNDICE A - Secretária Municipal de Educação de Jaboticatubas, MG.

Nome:

Experiência profissional:

- 1) Tendo em vista as avaliações do SAEB, descreva como são realizados os procedimentos abaixo:
 - a) Entrega das provas no município e nas escolas;
 - b) Aplicação das provas;
 - c) Recolhimento das provas;
 - d) Análise dos resultados das provas.

- 2) Qual é o impacto destas avaliações para os alunos da rede municipal de Jaboticatubas antes e após a sua realização?

- 3) Na sua opinião este tipo de avaliação:
 - a) Atende à realidade do município?
 - b) Possibilita a implementação de políticas públicas educacionais que atendam às especificidades do município de Jaboticatubas?

- 4) Relacione as políticas implementadas a partir dos resultados do SAEB.

- 5) Os resultados destas avaliações são analisados por técnicos do município e articulados em função de melhorias educacionais no município?
- 6) É realizado algum ranqueamento de escolas com os resultados destas avaliações no município?

APÊNDICE B - Supervisores das escolas pesquisadas

Nome:

Experiência profissional:

Há quanto tempo é supervisora da rede municipal de ensino de Jaboticatubas?

- 1) Na sua opinião as avaliações do SAEB:
 - a) Atendem às especificidades dos alunos do município de Jaboticatubas.
 - b) Não atendem às especificidades dos alunos do município de Jaboticatubas.
 - c) Atendem em parte.Justifique sua resposta.

- 2) Qual é a dinâmica de aplicação das avaliações do SAEB na escola que você supervisiona?

- 3) Existe algum tipo de orientação / treinamento para as pessoas que vão aplicar estas provas?

- 4) Se a resposta anterior for sim, descreva as orientações que são dadas aos professores.

- 5) Quem são as pessoas que aplicam estas provas?

- 6) É realizada alguma alteração didático-metodológica e curricular em função destas avaliações?

- 7) Se a resposta for sim, enumere-as.

- 8) É realizado algum ranqueamento de escolas com os resultados destas avaliações no município?

APÊNDICE C - Diretoras das escolas pesquisadas

Nome:

Experiência profissional:

Há quanto tempo exerce esta função de diretora de escola?

- 1) Na sua opinião as avaliações do SAEB:
 - a) Atendem às especificidades dos alunos do município de Jaboticatubas.
 - b) Não atendem às especificidades dos alunos do município de Jaboticatubas.
 - c) Atendem em parte.Justifique sua resposta.

- 2) Como é a dinâmica de aplicação das avaliações do SAEB na sua escola?

- 3) Quais as orientações recebidas para a aplicação destas provas?

- 4) Quem são as pessoas que aplicam estas provas?

- 5) Quem são os responsáveis pelas orientações para a aplicação destas provas?

- 6) Qual o resultado da sua escola nos SAEB dos últimos anos?

APÊNDICE D - Funcionários da secretaria municipal de educação de Jaboticatubas

Nome:

Experiência profissional:

Há quanto tempo é funcionário da secretaria municipal de educação de Jaboticatubas?

- 1) Descreva o processo de realização das provas do SAEB no que tange:
 - a) Às orientações para aplicadores;
 - b) À entrega e recolhimento de material;
 - c) À aplicação das provas;
 - d) À análise dos resultados.

- 2) Enumere aspectos positivos e negativos deste tipo de avaliação.

- 3) Você tem conhecimento de implementação de políticas públicas educacionais apontadas a partir de resultados da avaliação do SAEB para o município de Jaboticatubas?

- 4) Os resultados destas avaliações são analisados por técnicos do município e articulados em função de melhorias educacionais no município ou são adotadas políticas gerais?

- 5) Descreva pormenorizadamente as políticas implementadas no município a partir dos resultados do SAEB.

- 6) Qual a situação das escolas do município em relação aos dados do SAEB nos últimos anos?

- 9) É realizado, no âmbito municipal, algum ranqueamento de escolas a partir dos resultados destas avaliações?