



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ERLIETE DA SILVA SANTOS

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO
MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT**

RONDONÓPOLIS-MT
2019

ERLIETE DA SILVA SANTOS

**POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO
MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Câmpus* Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos.

RONDONÓPOLIS-MT
2019



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis-Guiratinga, Km 06 MT-270 – *Câmpus* Universitário de Rondonópolis
Tel.: (66) 3410-4035 – E-mail: ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT

AUTORA: ERLIETE DA SILVA SANTOS

Dissertação defendida e aprovada em:

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca/Orientadora: Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno: Profa. Dra. Merilin Baldan

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo: Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos

Instituição: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Examinador Suplente: Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha

Instituição: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

D111p da Silva Santos, Erliete.
POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO
ENSINO MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT / Erliete da Silva
Santos. -- 2019
105 f. ; 30 cm.

Orientadora: Ivanete Rodrigues dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto
de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2019.
Inclui bibliografia.

1. AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2. POLÍTICA EDUCACIONAL. 3.
SAEM. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

À memória de minha avó Ana Augusta, sábia mulher analfabeta que se fez presente em toda a minha trajetória de vida.

Aos meus pais – Ademar e Alice – pelo dom da vida e por apoiarem a minha formação acadêmica e atuação profissional.

À minha filha – Ana Valentina – razão do meu viver que, ao longo desses dois anos, foi “dividida” entre os livros e as longas horas dedicadas aos estudos.

Aos educadores, de modo geral, que buscam por meio das políticas públicas mais justas uma educação de qualidade social.

AGRADECIMENTOS

Este meu estudo é apresentado como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Educação, como relatório de conclusão do curso. Realizei-o com esse objetivo e emocionono-me no momento em que sei que será lido por muitas pessoas, inclusive e principalmente, educadores. Educadores esses que buscam, por meio de políticas públicas mais justas, promover uma educação de qualidade social aos seus estudantes.

Neste instante os nomes de muitas pessoas emergem em minha mente, pois a cada uma delas devo parte deste trabalho. Não terei palavras para agradecer especialmente a cada uma, mas de modo geral, agradeço de coração pelas contribuições, sejam elas de apoio moral, pessoal ou até mesmo financeiro.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, o mais perfeito dos orientadores, que com sua benevolência dispensou do alto de sua glória a iluminação divina, sem a qual eu não poderia concluir esta atividade. Pela força física e intelectual concedidas na concretização da mesma.

Aos meus pais – Ademar e Alice – e familiares, a quem dedico este trabalho, que tanto me apoiaram e me deram a possibilidade material de ter tempo e tranquilidade para realizar este estudo e, ainda me apoiam e incentivam no desempenho de minha prática e quanto ao caminho que devo trilhar. À paciência e sabedoria deles por entenderem a minha ausência, principalmente minha pequena, pois ainda com nove aninhos, já me incentiva quanto aos estudos e atividades que tenho para realizar. Obrigada, minha filha!

À minha filha – Ana Valentina, que mesmo triste por estar sendo “dividida” entre os livros e as longas horas dedicadas aos estudos, sempre me apoiou e acreditou que todo o esforço de sua mamãe será para o seu melhor.

À minha única e adorável sobrinha – Kariny Loany – a quem devo meus sinceros agradecimentos, por acompanhar-me nas tardes em que eu deveria estar nas aulas e orientações na universidade. Obrigada, minha “zóíudinha” linda! Titia ama muito você.

À minha orientadora, Professora Doutora Ivanete Rodrigues dos Santos, meus agradecimentos especiais, por acompanhar-me em todo o processo de elaboração e conclusão desta tarefa, abrindo-me novas perspectivas em termos de uma visão crítica e resistente frente aos problemas e desafios da ação educativa num contexto de reformas educativas.

Aos demais professores do mestrado que incentivaram e apoiaram no tocante às compreensões do processo educativo, por meio de muitas leituras e discussões ancoradas nas bases teórico-metodológicas de diferentes autores e estudiosos.

Aos colegas de curso, alguns conhecidos, outros, apresentados. Vocês são pessoas especiais com quem partilhei conhecimentos e aprendizagens. Em especial à minha amiga Isabel Cavalcante Ferreira, com quem pude compartilhar integralmente as longas horas de estudo, o caminho traçado de casa até a universidade. Amiga esta, que por inúmeras vezes, deu-me “puxões” de orelha para eu prosseguir no meu propósito, já que, por diversas vezes e motivos, eu tentava desistir de tudo.

À equipe diretiva da escola na qual atuo. À equipe da SEMED por conceder os documentos necessários para a produção dos dados. Às professoras entrevistadas que colaboraram diretamente na realização desse estudo, concedendo dados importantíssimos acerca do nosso objeto de estudo.

Às professoras da banca, Dr^a Merilin Baldan, Dr^a Catarina de Almeida Santos e Dr^a Simone Albuquerque da Rocha, por aceitarem o nosso convite para contribuírem na qualificação e na defesa, trazendo valiosas sugestões e indicações para a melhoria do estudo.

Infelizmente não é possível mencionar todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram na elaboração deste trabalho, às quais devo os meus sinceros agradecimentos.

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”.

(Martin Luther King).

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê”.

(Arthur Schopenhauer).

“O essencial em avaliação é resgatar os valores que nos tornam humanos”.

(Jussara Hoffmann).

RESUMO

Essa nossa pesquisa se insere no campo de estudos sobre as políticas públicas educacionais, especificamente as que versam sobre a questão da avaliação da educação básica e suas relações em um contexto de reformas e de redefinição do papel do Estado brasileiro mediante o cenário marcado pelo ideário neoliberal. Neste estudo, nos propusemos a analisar o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Rondonópolis – SAEM, a partir do contexto das reformas educacionais da década de 1990, buscando compreender a concepção de avaliação e os pressupostos teórico-metodológicos que o fundamenta. Neste sentido, partimos da seguinte indagação: Qual é a lógica de avaliação subjacente ao SAEM, para analisar a política de avaliação da educação do município de Rondonópolis, desenvolvida pelo SAEM? Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: I) identificar os sentidos atribuídos à avaliação pelo SAEM; II) analisar a concepção de avaliação subjacente ao SAEM; e III) discutir o uso dos resultados da avaliação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT, a SEMED. O estudo, de cunho qualitativo foi fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético. A pesquisa apontou que a política do SAEM se propõe a superar a concepção de avaliação baseada em mecanismos de controle e mensuração de resultados por parte do Estado avaliador, mas que necessita avançar, pois que esta política carrega consigo resquícios de uma avaliação marcada pela lógica neoliberal. Lógica esta, focada na mercantilização da educação, cujos objetivos são para atender o mercado de trabalho, baseada em padrões e processos lacunares, fazendo com que os sujeitos locais – “professores e alunos”, sejam responsabilizados pelo seu [in]sucesso, desconcentrando as responsabilidades do Estado e nesse caso, do sistema. Isto foge à regra de uma política que vem propondo uma educação humanística e emancipatória e que tem a avaliação como subsídio para orientar todo o processo educativo, desde os fatores externos até as aprendizagens dos estudantes. O estudo nos permitiu observar que uma política focada para a lógica do mercado, cujos resultados servem de orientativos para o desenvolvimento econômico de determinada sociedade, contraria as funções básicas da educação preconizadas na Constituição Federal/88 que são sintetizadas na formação plena do sujeito, a formação para a cidadania e a formação para o mercado de trabalho. Tais pressupostos revelam que a política do SAEM necessita avançar expressivamente para romper com essa lógica classificatória e excludente, por meio de uma concepção emancipatória na qual todos os sujeitos e demais determinantes sejam avaliados, visando buscar resposta aos problemas apresentados. Para tanto, a pesquisa mostrou que, uma reflexão cuidadosa e muitos estudos acerca da temática irão proporcionar a “desconstrução” dessa concepção neoliberal de educação e avaliação, permitindo-nos compreender o processo educativo como forma de emancipação humana e de transformação da realidade.

Palavras-chave: Avaliação da Educação. Política Educacional. SAEM.

ABSTRACT

This research is part of the study of educational public policies, specifically those that deal with the question of the evaluation of basic education and its relations in a context of reforms and redefinition of the role of the Brazilian State through the scenario marked by the neoliberal ideas. In this study, we set out to analyze the Evaluation System of Municipal Education of Rondonópolis - SAEM, from the context of educational reforms of the 1990s, seeking to understand the conception of evaluation and the theoretical and methodological assumptions that underlie it. In this sense, we start with the following question: What is the evaluation logic underlying the SAEM, to analyze the education evaluation policy of the municipality of Rondonópolis, developed by SAEM? To deal with this question, we set as specific objectives: I) to identify the meanings attributed to evaluation by SAEM; II) analyze the evaluation concept underlying the SAEM; and III) discuss the use of the results of the evaluation by the Municipal Department of Education of Rondonópolis-MT, SEMED. The qualitative study was based on the theoretical and methodological assumptions of dialectical historical materialism. The research pointed out that the policy of the SAEM aims to overcome the conception of evaluation based on mechanisms of control and measurement of results by the evaluating State, but that needs to move forward, since this policy carries with it the remnants of an evaluation marked by the neoliberal system. This logic study is focused on the commercialization of education, whose objectives are to serve the labor market, based on lacunar patterns and processes, making local subjects - "teachers and students" - responsible for their [in]success, of the State and, in this case, the system. This goes beyond the rule of a policy that has been proposing a humanistic and emancipatory education and that has the evaluation as a guide to guide the entire educational process, from factors external to students' learning. The study also allowed us to observe that a policy focused on the logic of the market whose results serve as guidelines for the economic development of a given society, that contradicts the basic functions of education advocated in Federal Constitution/88 that are synthesized in the full training of the subject of citizenship and training for the labor market. Such assumptions reveal that the SAEM policy needs to progress significantly to break with this classificatory and exclusionary logic, through an emancipatory conception in which all subjects and other determinants are evaluated, aiming to seek answers to the problems presented. To do so, the research showed a careful reflection and many studies on the subject will provide the "deconstruction" of this neoliberal conception of education and evaluation, allowing us to understand the educational process as a form of emancipation human and to change the reality.

Keywords: Education Evaluation. Educational politics. LEAVE.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Organização do Ensino Fundamental.....	81
Quadro 02: Estrutura do SAEM.....	94
Quadro 03: Caracterização dos Sujeitos.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica.
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.
- BM** – Banco Mundial.
- CF** – Constituição Federal.
- COPREM** – Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis.
- DCM** – Diretriz Curricular Municipal.
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos.
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior.
- ENC** – Exame Nacional de Cursos.
- ENCCEJA** – Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio.
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso.
- FMI** – Fundo Monetário Internacional.
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Legislação e Documentos.
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** – Ministério da Educação.
- PAR** – Programa de Ações Articuladas.
- PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação.
- PISA** – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.
- PME** – Plano Municipal de Educação.
- PPP** – Projeto Político Pedagógico.
- RME** – Rede Municipal de Ensino.
- SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- SAEFREM** – Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental da Rede de Ensino Municipal.
- SAEM** – Sistema de Avaliação do Ensino Municipal.
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação.
- SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. OS CAMINHOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO AS REFORMAS EDUCACIONAIS A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO	19
1.1 Nas trilhas do Materialismo Histórico Dialético.....	19
2. O NEOLIBERALISMO, O ESTADO E A EDUCAÇÃO	34
2.1 Neoliberalismo e o Estado.....	35
2.1.1 A Reforma Neoliberal do Estado Brasileiro.....	38
2.2 Neoliberalismo e a Educação.....	43
2.3 As influências dos Organismos Internacionais na Política de Avaliação da Educação.....	51
2.4 O Estado Avaliador e as Políticas de Avaliação da Educação.....	55
3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT	62
3.1 O SAEM: Perspectiva histórico-política.....	64
3.2 A Concepção de Avaliação do SAEM.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

A avaliação é um ato que se faz presente em todas as ações humanas. De alguma forma, estamos sendo avaliados o tempo todo, seja nas práticas cotidianas fora do ambiente escolar, seja no âmbito escolar, enquanto alunos, enquanto profissionais. Todos estamos envolvidos nesse ato – pais, educadores, educandos e gestores, comprometidos com a avaliação que vem ocupando espaço em nossas atividades educativas, mas não podemos admitir que esta avaliação seja o cerne de todas as atenções, de todo o processo.

De modo geral, a avaliação tem por objetivo identificar, aferir, investigar e analisar determinado fato, fenômeno ou mesmo processo. A avaliação educacional se constitui, portanto, em uma série de elementos e procedimentos que devem subsidiar à prática educativa, visando a melhoria dos processos educativos.

Alguns autores pressupõem que a avaliação é um elemento chave no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de se aferir medidas, testagens e pareceres acerca do desenvolvimento do estudante. No entanto, implica oscilações devido aos desdobramentos do momento e das intenções, até mesmo pelo de fato de se conhecer a avaliação a partir de sua totalidade, já que está relativamente imbricada ao projeto de sociedade vigente.

Nesse sentido, as políticas de descentralização para as esferas locais de poder foram pautas das reformas educacionais na década de 1990 e vêm sendo asseveradas até os dias atuais. Essas políticas implementadas pelos Estados demandaram formas de controle dos serviços educacionais por meio da avaliação, que levou a consolidação de sistemas de avaliação em todos os níveis da educação brasileira. No entanto, essa preocupação com os processos avaliativos teve seu início nos anos de 1960, quando se buscava criar instrumentos que garantissem a objetividade da avaliação (GATTI, 2009).

Dessa forma, as experiências brasileiras de avaliação eram pontuais e sofriam as discontinuidades das políticas com as mudanças de governo. Outros fatores foram decisivos nesse processo, como o crescimento à crítica ao tecnicismo e à burocracia, na década de 1980. Com isso, as iniciativas implementadas de avaliação de programas e processos educacionais não possuíam uma sistemática bem definida e de alcance amplo, que permitissem sua estabilização.

Logo, ao final dos anos de 1980, iniciaram-se questionamentos sobre o crescimento do fracasso escolar e a percepção de que não havia dados confiáveis sobre o

rendimento escolar dos alunos. Por essas e outras razões, a partir da década de 1990, a questão da avaliação ganhou sentido e centralidade nas discussões das políticas educacionais brasileiras, tornando-se um campo de muitos estudos.

Observamos que essas reformas estão inseridas no contexto das mudanças realizadas no papel do Estado e nas formas de regulação dos serviços educacionais decorrente da concepção de Estado mínimo neoliberal. Ou seja:

Na política educacional do Estado brasileiro na década de 90, nota-se a predominância do privado sobre o público, o não-compromisso social de quem formula a educação para com a sociedade e a ausência de universalização e de distribuição do saber escolar de qualidade. O sistema educacional brasileiro, em sua dimensão normativa e jurídica, pressupõe como verdades absolutas do processo de conhecimento escolar as ideias de formação abstrata, participação, qualidade total, polivalente, flexível e criativo, descontextualizando o sentido histórico-social, isto é, institui um novo paradigma educacional como forma de ajuste às novas relações de produção do sistema, subordinando-se à logicidade do mercado total, do capital e da exclusão social. (DEBREY, 2003, p. 24).

Neste caso, a lógica de gestão predominante focada no gerencialismo e na performatividade marcada pela eficiência e eficácia dos serviços faz com que a avaliação se torne uma ferramenta estratégica de gestão. Estratégia esta que objetiva mais o controle dos resultados e a responsabilização dos sujeitos do que a correção dos problemas identificados, preocupando-se mais com a definição das metas a serem atingidas, a cobrança de resultados e o estímulo à competitividade entre as instituições públicas do que com a melhoria da qualidade educacional. Isto porque no Estado neoliberal a política educacional e a qualidade da educação estão ligadas ao gerencialismo, à gestão de resultados, aos indicadores numa relação custo versus qualidade.

Essa perspectiva de gestão orienta as primeiras iniciativas de avaliações de sistemas e exames como SAEB¹, ENEM², ENC³, ENADE⁴, ENCCEJA⁵, SINAES⁶, e a Prova Brasil. Focaremos, portanto, apenas nas avaliações e sistemas de avaliação da Educação Básica, como o SAEB.

Em se tratando da educação básica, em 1990, implementou-se a primeira iniciativa de uma avaliação sistêmica do ensino fundamental e médio, em escala nacional, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Este sistema foi

¹ Sistema da Avaliação da Educação Básica.

² Exame Nacional do Ensino Médio.

³ Exame Nacional de Cursos.

⁴ Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior.

⁵ Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

⁶ Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

implantado pelo Ministério da Educação – MEC em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação.

Na argumentação de Castro (2009) e Silva (2011a), o SAEB constitui-se em uma ferramenta de monitoramento do desenvolvimento educacional e de sua qualidade, através da avaliação dos sistemas de ensino, tendo em vista a ideia de que a utilização de testes padronizados oportunizaria uma educação com mais qualidade. Ou seja, esse sistema enfoca a finalidade de “[...] reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, caracterizado, essencialmente, pelos índices de repetência e evasão escolar” (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 881).

Podemos dizer que a qualidade da educação não depende tão somente da avaliação nem de seus resultados. Esta qualidade, por sua vez, é resultado da concepção de sociedade, de educação e de homem que se pretende formar.

A qualidade, portanto, está configurada na garantia dos direitos à educação e demais direitos sociais, conforme exposto no Art. 205 da Constituição Federal em que revela que a educação assume três principais funções: a formação plena do sujeito, a formação para a cidadania e a formação para o mundo do trabalho.

Deste modo, a avaliação é importante, mas ela deve ser entendida como um mecanismo de apoio para saber se o processo educativo está sendo efetivado.

Todavia, a avaliação difundida na mídia e mesmo pelo governo, tem se constituído em um mecanismo de responsabilização das pessoas da escola e dos sistemas pelos resultados que apresentam. Isto porque na lógica do gerencialismo as responsabilidades são reportadas ao sujeito: o aluno, o professor, o gestor; e nem sempre ao sistema e muito menos à estrutura política e socioeconômica. Esse processo de responsabilização dos sujeitos pelo (in)sucesso desloca o foco das diferenças de classes, mascarando as desigualdades sociais e as contradições existentes no sistema capitalista.

As políticas de avaliação foram reforçadas em 2007, pelo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2008).

Na compreensão de Saviani (2007), o Plano foi alvo de críticas tangentes à impossibilidade de alcançar os resultados esperados. Esse Plano foi lançado simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007) que diz respeito ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, configurando-se em um acordo colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e que estabelece 28 diretrizes tendo em vista a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Com o PDE, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que é concebido como indicador do cumprimento das metas acordadas no Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007). Esse índice, segundo o artigo 3º do Decreto n. 6.094/07, é calculado e divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, ancorando a função também de aferir a qualidade da educação básica “[...] a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB” (BRASIL, 2007, Art. 3º).

Mesmo apresentando pontos positivos e louváveis em relação ao aspecto técnico, na combinação dos dados de repetência, de evasão e de rendimento dos alunos, em cada escola, há outras variáveis que podem refletir diretamente nos aspectos qualitativos de uma escola e que não são mensurados pelo IDEB (FREITAS, 2007).

Em outras palavras, podemos ressaltar que a partir do PDE, os municípios e estados tiveram que aderir ao Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação, a partir do Plano de Ações Articuladas – PAR⁷, objetivando planejar ações com vistas à melhoria do desempenho dos alunos na Prova Brasil e no IDEB. O PAR foi elaborado pelos estados e municípios, mediante diagnóstico da realidade educacional local e sob a assistência técnica e financeira da União (SILVA, 2011b). O PAR é caracterizado como um planejamento multidimensional, composto por um conjunto articulado de ações e elaborados pelos municípios, objetivando obter apoio técnico e financeiro da União para a promoção de ações voltadas à qualidade da educação municipal.

Essas políticas de avaliação dos resultados das ações conota a ideia neoliberal de descentralização/recentralização de poderes e de responsabilização das esferas locais de poder, da sociedade ou até mesmo dos indivíduos pelos serviços sociais.

Sob a lógica gerencial, podemos ressaltar que os processos avaliativos apresentam dois lados conflituosos. De um lado, positivamente, se os indicadores são analisados qualitativamente, valorizam as iniciativas da escola, criam condições de mudanças para adequar currículos e melhoram a formação e a prática docente; de outro, negativamente, instiga a competitividade e a discriminação entre as instituições ou sistemas, em que são utilizados para medir o desempenho apenas mediante a base quantitativa (FONSECA; OLIVEIRA; AMARAL, 2008).

⁷ O PAR foi criado pelo Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007, juntamente com a implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2007a).

Em suma, essa lógica requer reflexão sobre a concepção de avaliação em suas diferentes abordagens e as suas repercussões no contexto educacional. Neste sentido, a nossa pesquisa justifica-se por sua atualidade sobre as discussões centradas na questão da avaliação da educação básica, no que tange às políticas públicas educacionais, tanto das que versam sobre a sua concepção quanto aos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam.

Intentando buscar uma compreensão mais aprofundada desse processo, recorreremos a um estudo mais elaborado das políticas públicas educacionais implementadas no cenário nacional, especificamente àquelas que dizem respeito à avaliação da educação básica. Como professora alfabetizadora e atuante na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis-RME, optei por buscar respostas às inquietudes que muito tem incomodado a minha prática educativa, seja enquanto estudante, ou enquanto docente.

A questão da avaliação da educação tem se constituído objeto de nossas reflexões e nos instigado a procurar explicações sobre a sua função nas políticas públicas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro. Nessa direção, o foco do objeto do nosso estudo reside na seguinte indagação: Qual é a lógica de avaliação subjacente ao Sistema de Avaliação do Ensino de Rondonópolis – SAEM?

Para responder a esse questionamento, estabelecemos como objetivo deste estudo analisar a política de avaliação da educação do município de Rondonópolis, desenvolvida pelo Sistema de Avaliação do Ensino Municipal – SAEM, para identificar os sentidos atribuídos à avaliação pelo SAEM; analisar a concepção de avaliação subjacente ao SAEM; e discutir o uso dos resultados da avaliação por parte da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis.

Para tanto, estruturamos o nosso trabalho em quatro seções. Na primeira seção, para descrever cada passo do caminho percorrido, tecemos algumas reflexões acerca do método dialético de pesquisa, uma vez que o materialismo histórico dialético, por meio de suas categorias de análise, nos permite uma compreensão mais profunda sobre a realidade objetiva a partir de seus nexos internos e externos. Explicitamos que se trata de estudo de natureza qualitativa, desenvolvido através da análise documental e de entrevistas semiestruturadas, cujo *locus* da pesquisa foi a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – SEMED.

Na segunda seção, discutimos a influência da lógica neoliberal sobre as reformas do Estado e da educação brasileira e suas implicações para as políticas de avaliação da

educação básica, destacando as influências dos organismos internacionais, nomeadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional por sua ênfase na descentralização da gestão e na centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Na terceira seção, descrevemos e analisamos a política do SAEM. Nesse processo, cotejamos a análise dos documentos com os relatos dos sujeitos entrevistados, para apontar os pressupostos teóricos subjacentes a concepção de avaliação expressas por este Sistema.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA: COMPREENDENDO O SAEM A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

“São os passos que fazem os caminhos”.

(Mário Quintana)

Para investigar a política de avaliação do ensino básico do município de Rondonópolis, instituída por meio do Sistema de Avaliação do Ensino Municipal – SAEM, optamos por desenvolver um estudo de cunho qualitativo, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, para o qual a prática social é ponto de partida e de chegada do processo de produção do conhecimento, uma vez que o movimento do conhecimento deve caminhar simultaneamente com o movimento da realidade.

Nesse sentido, o estudo de um fenômeno ou de um objeto se revela numa atividade de ação-reflexão-ação da prática social, no sentido de compreender e desvelar as máscaras ideológicas e as intencionalidades dos grupos e classes que compõem a sociedade na qual ele está inserido. Essa atividade, está também traduzida no modo pelo qual o homem concebe essa realidade e vai adquirindo conhecimentos, apropriando-se de seus valores e sendo capaz de intervir efetivamente nela, numa *práxis* transformadora, que articula teoria e ação. Ademais, entendemos a educação como *práxis* social, que carrega consigo o ideal de homem a ser formado para uma sociedade historicamente determinada.

1.1. Nas trilhas do materialismo histórico dialético

Dada à importância da avaliação da educação básica no cenário nacional e em especial no município de Rondonópolis-MT, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa para investigação de nosso objeto de estudo, pois ela permite a descrição analítica dos fenômenos sociais e concretos, conforme nos aponta Bogdan e Biklen (1994)

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma

pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Ainda na argumentação destes autores, a investigação de abordagem qualitativa é relevante no sentido de que ela assume carácter descritivo dos dados, isto é,

[...] os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. (...) Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorando e outros registos oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Partindo desta compreensão, é possível observar que

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. [...] Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50, grifos do autor).

Assim,

[...] O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil. Num estudo qualitativo, o tipo adequado de perguntas nunca é muito específico. O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam então uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. [...] Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Esse tipo de pesquisa nos permite a descrição analítica dos fenômenos sociais, possibilitando a compreensão do objeto a partir de seus pormenores, de seus aspectos subjetivos, uma vez que “*O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50, grifos dos autores).

Com isso, é possível interpretá-lo, aprimorando ideias e familiarizando com a temática a que se pretende estudar. Além disso, é possível ao pesquisador apresentar o

objeto de pesquisa descrevendo-o em suas características e suas relações no contexto mais amplo – a realidade objetiva.

Dessa forma, o caminho traçado na construção dessa pesquisa foi fundamentado pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico dialético, no sentido de indagar e explicitar a lógica subjacente à política de avaliação do ensino básico do município de Rondonópolis, revelada pelo SAEM.

A escolha do materialismo histórico dialético partiu da necessidade primeira em compreender as contradições evidenciadas na sociedade, cujo modo de produção capitalista é quem determina as relações entre os sujeitos. Contradições essas, também evidenciadas em nosso objeto de estudo, já que esse, por sua vez, vem propagando uma avaliação em uma perspectiva de uma educação emancipatória, mas que está inserido no Estado capitalista brasileiro e, conseqüentemente, está alinhado às políticas públicas neoliberais. Além disso, a abordagem dialética pressupõe a busca pela compreensão da sociedade por meio da totalidade, representada por suas relações econômicas, históricas, políticas e ideológicas.

O materialismo histórico dialético tem como base fundamental o filósofo alemão Karl Marx (1818-1883) que desenvolveu seu pensamento e atuação prática em uma relação com os acontecimentos econômicos, políticos e históricos de seu tempo.

Karl Marx critica o capitalismo expondo a história do movimento operário e o apelo pela união dos operários no mundo todo. Ele sintetiza suas críticas à economia capitalista, ressaltando que as condições econômicas e a luta de classes são agentes transformadores da sociedade. Como revolucionário alemão, Marx foi um dos fundadores do socialismo científico, que o utilizou como uma forma de superar as desigualdades sociais.

Por essas e outras razões é que optamos pela escolha do materialismo histórico dialético, já que para compreender a realidade concreta, é preciso primeiramente compreender o pensamento de Marx, visto que ele estuda a realidade para transformá-la. Esse exercício requer, num primeiro momento, o reconhecimento da relação entre o seu trabalho intelectual e a sua atuação política, bem como as influências teóricas que tocaram o desenvolvimento de seu pensamento. Isto posto nos leva a entender a dialética como perspectiva necessária na compreensão do real e na produção de conhecimento.

Logo, ao propor esse nosso objeto de estudo, torna-se imprescindível a compreensão dos fatores determinantes e condicionantes que o perseguem, já que ele está inserido em contexto social, o qual também deve ser compreendido. Em outras palavras,

podemos afirmar que a compreensão da realidade está imbricada na compreensão de seus fatores econômicos, históricos, políticos e ideológicos.

No método de Marx, todas as mediações se desenvolvem num processo da totalidade em movimento: ele não está “recortando” um ou outro elemento do real; o real tem que ser captado em seu sentido, em seu movimento que é o que vai permitir entender cada parte. É muito mais, portanto, do que apenas “ter contato” com a realidade. Se trata, por exemplo, de entender o trabalho humano como demiurgo da sociedade, como gênese e estrutura da realidade social. (DANTAS; TONELO, 2016, p. 17, grifos dos autores).

Dessa forma, o conhecimento do nosso objeto – o SAEM, requer um estudo mais amplo das políticas públicas educacionais do Estado brasileiro para que tenhamos uma compreensão mais aprofundada do sistema que nos cerca. Esse processo de compreensão da sociedade é permeado por contradições, antagonismos e conflitos, uma vez que a sociedade não se desenvolve de forma linear e espontânea, mas num contexto de contradições que surgem de dentro para fora, tornando-a sempre revolucionária e fruto da ação humana.

A perspectiva materialista histórica nos proporcionou uma reflexão crítica das contradições evidenciadas na política a que nos propusemos estudar. Por meio das categorias de análise da dialética, apontamos não somente os problemas evidenciados, mas analisamos a política como um todo que é pensada para um município, mas que este está inserido e alinhado às políticas de avaliação de larga escala, cuja lógica nada mais é que neoliberal. Isso porque, entendemos que a educação é um ato dinâmico e está a serviço da sociedade vigente, numa constante dialética com as relações sociais. Torna-se, por isso, um processo complexo, pois requer um pensar sobre a própria prática, num repertório de representações e subjetividades.

Ressaltamos que o nosso objeto de estudo assim como qualquer fenômeno investigado se constitui de contradições que buscam levar a uma solução, ou um fenômeno novo, podendo chegar a uma síntese. Todavia esse processo de se chegar a uma síntese não é permanente, tendo em vista que as contradições não são abolidas, pois elas sugerem novas contradições e novas sínteses.

Marx (1983) postula que:

Viu-se que o processo de troca das mercadorias encerra nas relações contraditórias e mutuamente exclusivas. O desenvolvimento da mercadoria não suprime essas contradições, mas gera a forma dentro da qual elas podem mover-se. Esse é, em geral, o método com o qual contradições reais se resolvem. É uma contradição, por exemplo, que um corpo caia constantemente em outro e, com a mesma constância, fuja dele. A elipse é uma das formas de

movimento em que essa contradição tanto se realiza como se resolve. (MARX, 1983, p. 93).

Isso consiste em compreender esse objeto de estudo a partir da perspectiva da totalidade histórica, entendida não como um todo já pronto e formalizado, mas sim como algo a ser construído historicamente. E, a partir disso, entender que o desenvolvimento consiste justamente em submeter a si todos os elementos da sociedade (KOSIK, 1976). É possível também compreender, a partir da dialética marxista, que “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 2008, p. 35).

A análise por meio da totalidade possibilita uma compreensão mais aprofundada do real, uma síntese explicativa dos fenômenos. A esse processo de conhecer, transformar, sintetizar e instigar novo conhecimento é que resulta na *práxis* transformadora, provocando um exercício de ação-reflexão-ação, permitindo a apropriação da realidade, do mundo e da vida em seu conjunto.

No entanto, esse movimento de compreender o real que, em si é contraditório, permeado por antagonismos, deve proporcionar o desvelamento destas contradições para que se chegue à compreensão do objeto, que é constituído de contradições e forças antagônicas e se relacionam com outros fenômenos, formando assim as totalidades que os constituem.

No que se refere ao processo educativo, há nele contradições acerca de suas funções, uma surge como mecanismo de manutenção ideológica da classe dominante. Suas funções têm sido constituídas para a adaptação do sujeito e a reprodução das relações existentes na sociedade capitalista.

A contradição é, para o materialismo dialético, a base da ação por meio da qual se pensa o real e o materializa. O que nos leva a uma tarefa um tanto complexa no reconhecimento do objeto de estudo, pois as coisas nem sempre aparecem como são na realidade. Há uma significativa diferença entre a aparência (o que se propaga) e a essência (o que de fato se faz).

Sobre isso, Andery (2001) ressalta que:

O conhecimento não se produz, portanto, a partir de um simples reflexo do fenômeno, tal como este aparece para o homem; o conhecimento tem que desvendar, no fenômeno, aquilo que lhe é constitutivo e que é em princípio obscuro; o método para a produção desse conhecimento assume, assim, um caráter fundamental: deve permitir tal desvendamento, deve permitir que se descubra por trás da aparência o fenômeno tal como é realmente, e mais, o que

determina, inclusive, que ele apareça da forma como o faz. (ANDERY, 2001, p. 413).

O desvelamento da realidade ou do fenômeno estudado nos leva a reconhecer, de forma aprofundada, os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites. Isto significa descobrir a sua estrutura e dinâmica em seu processo de funcionamento. Esse exercício de reconhecimento da estrutura e dinâmica do objeto estudado não acontece de forma instantânea e rápida, mas resulta de um longo processo de investigação e parte do material, do real, para só então se formular e produzir o conhecimento sobre a realidade objetiva.

Sobre esse aspecto Paulo Neto (2011, p. 22) pondera que “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Ao alcançar a essência do objeto, buscando conhecer a sua estrutura e a sua dinâmica, através de análises e chegando a uma síntese, o pesquisador produz o conhecimento sobre o objeto pesquisado. Isso porque, na percepção de pensadores dialéticos, a diferença entre aparência e essência torna-se primordial, já que “toda ciência seria supérflua se a forma de manifestação [a aparência] e a essência das coisas coincidissem imediatamente” (MARX, 1974b, p. 939).

Nessa perspectiva o conhecimento é resultado da prática social dos homens, uma vez que

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá na e *pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar. [...] O trabalho, as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento e o princípio educativo por excelência. (FAZENDA, 2010, p. 89-90).

É sob essa perspectiva que nos propusemos a investigar nosso objeto de estudo, no sentido de buscar o desvelamento do sistema de avaliação implementado pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

Buscamos, a partir do materialismo histórico dialético, uma compreensão mais aprofundada das contradições que o SAEM revela, já que se propõe a pensar uma política de avaliação diferenciada da avaliação de larga escala, que pensa uma política própria para o município de Rondonópolis, mas que ao mesmo tempo apresenta características bem próximas à avaliação de larga escala, aquelas aplicadas em âmbito nacional, que são

padronizadas e servem para medir a educação no Brasil como um todo e mesmo reproduzindo alguns elementos desta.

No processo de investigação e exposição de nosso objeto, recorreremos também a categoria da mediação, uma vez que os fatos ou fenômenos não são isolados. Há uma relação dialética em tudo que existe e a mediação também se constitui na sua relação com a teoria e a prática social.

Sobre esse aspecto, Cury (1989) afirma que:

Expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente. (CURY, 1989, p. 43).

Neste trabalho, a mediação como categoria de análise tem sido fundamental já que a mesma, tem nos oportunizado uma leitura crítica e problematizadora do nosso objeto de estudo – o SAEM e suas relações com a educação de modo geral, bem como com as políticas de avaliação de larga escala implementadas no contexto brasileiro.

Segundo Cury (1989),

Através da categoria da mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção, que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outros termos, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade. Essa direção, quando exercida pela classe dominante, visa impedir que os antagonismos de classe existentes no modo de produção adquiram o nível de conceituação. (CURY, 1989, p. 66).

A educação enquanto mediação e estando em favor da ideologia dominante, ao mascarar o real impossibilita uma visão crítica da realidade. No entanto, essa mesma educação mediadora, pode se constituir em uma forma crítica se opondo à mistificação da realidade e favorecendo a luta pela hegemonia de classe, no sentido de aflorar a consciência (CURY, 1989), pois o processo educativo é um ato dinâmico e fruto de uma *práxis* histórica e social.

Isso posto, nos motivamos a buscar respostas acerca da centralidade das avaliações não apenas no aluno e no professor, pois acreditamos que o problema da

educação não esteja apenas voltado para esses sujeitos, mas sim em todo um conjunto de fatores e condicionantes. Ou seja, estudar ou conhecer um fenômeno requer a compreensão de que esse [fenômeno] esteja inserido em uma realidade concreta e, é imprescindível partir dela para o seu estudo. Esse processo só é possível se compreendermos o objeto dentro de uma totalidade.

Marx (1982, p. 13-14) argumenta que “O resultado a que chegamos não é que a produção, a distribuição, o intercâmbio, o consumo, são idênticos, mas que todos eles são elementos de uma totalidade, diferenças dentro de uma unidade”. Não basta apenas centrar o foco das aprendizagens e avaliações nos estudantes e no professor, torna-se necessário e fundamental, conhecer e investigar todo o conjunto de elementos que compõem o processo educativo, assim como o próprio sistema que está posto.

O desvelamento de um objeto que está inserido numa totalidade se torna uma atividade complexa e implica um longo trabalho de investigação, desde a análise do fenômeno ou objeto e de seus múltiplos determinantes. A partir das análises, é possível restaurá-lo, agora já descobertos seus determinantes.

Conforme propõe Andery (2001), nessa atividade:

O sujeito do conhecimento parte do concreto e, com sua análise, reconstrói o fenômeno no pensamento, descobrindo suas determinações e, portanto, reconstruindo-o como fenômeno abstrato; torna-se, então, necessário reinseri-lo em sua realidade e em sua totalidade, reproduzindo-o como concreto, um concreto que, agora, é um produto do trabalho do conhecimento humano e, portanto, um concreto pensado. (ANDERY, 2001, p. 418).

Na perspectiva dialética, o processo de produção de conhecimento é um movimento que parte da realidade concreta e a ela retornar, em uma relação ativa do com o mundo e com o seu objeto de estudo. Desse modo, sua ação requer um fazer e um atuar nessa produção, ao contrário de apenas ser um mero receptor, que contempla o objeto em sua relação com o real (ANDERY, 2001).

A investigação na perspectiva marxista apresenta como ponto de partida a própria prática social para a partir dela, teorizar-se e voltar-se a mesma, fato pelo qual constitui-se em ação transformadora. Ainda para esta teoria,

[...] o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FAZENDA, 2010, p. 90-91).

Por isso, a nossa relação com o objeto investigado tem sido fundamental nesse processo de construção do conhecimento, pois nenhuma ciência é neutra e não produzimos conhecimento distante da realidade a que se pretender estudar. Nesse sentido, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Esse movimento nos permite desprezar o mundo das representações e do pensamento comum, apropriando-nos destes como produtos das *práxis* sociais da humanidade, no sentido de romper com as mazelas da realidade que nos circunda, realidade essencialmente contraditória e em permanente transformação. O que nos tem instigado reflexões há um tempo considerável é a política de avaliação do SAEM, a qual tentamos compreender a existência e a continuidade de práticas avaliativas em contextos de reformas educacionais, orientados pelo ideário neoliberal.

Pela dialética materialista histórica, buscamos a apreensão subjetiva da realidade objetiva, num constante movimento de mediação, podendo apreender, revelar e expor o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais. Isso revela-se numa relação entre teoria e prática – a *práxis* transformadora, constituída como um dos desafios da pesquisa educacional. Assim, torna-se possível superar a confusão bastante generalizada entre a liberdade de pensamento, o convívio de posturas divergentes e o pluralismo formal ou ecletismo.

Daí a escolha pela dialética como método de pesquisa e de análise, pois acreditamos que o processo educativo deve partir do modo como se concebe o homem em suas relações com a sociedade em que vive, que é dinâmica e concreta, onde as coisas e os fenômenos não são estáticos, mas movimentam-se continuamente, em luta com seus contrários. Nas palavras de Gadotti (2010, p. 98), a “dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo”.

Para Fazenda (2010),

O método de análise, na perspectiva dialética materialista, não se constitui na ferramenta asséptica, uma espécie “de metrologia” dos fenômenos sociais, que nas perspectivas que aqui denomino metafísicas é tomada como garantia da “cientificidade, da objetividade e da neutralidade”. (FAZENDA, 2010, p. 83).

Para esta autora

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se em uma espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FAZENDA, 2010, p. 84).

Esse movimento de reflexão sobre a realidade concreta significa compreender que o método proposto pela teoria marxista conduz à produção de um conhecimento que parte do que se refere ao objetivo implicando na transformação do real por meio da teoria e da *práxis*.

A teoria, segundo a concepção marxista, é “a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa” (PAULO NETO, 2011, p. 21). No processo de teorizar a prática social, a sua formação e sua base, suas regras e demais instituições que a compõem, revelam-se os elementos para a sua transformação.

Conforme a concepção marxista, o trabalho tem se tornado a base da sociedade e, é por meio dele que é possível explicar o mundo, já que esse trabalho se constitui em uma categoria essencial para a compreensão e explicação da sociedade e suas relações, tanto as que tangem ao passado como as que estão porvir.

Desse modo, observa-se o que Marx (1982) propõe:

Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido. De formas de desenvolvimento das forças produtivas essas relações se transformam em seus grilhões. Sobrevêm então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez (MARX, 1982, p. 25).

A dialética, como método de investigação, permite a apropriação da realidade, do mundo e da vida no seu conjunto, isto porque se apresenta em duas fases primordiais

– investigação e exposição, consolidadas por meio da crítica, da síntese e da construção do conhecimento “novo”, resultando na *práxis* transformadora.

À despeito disso, Marx (1983) ressalta que:

É sem dúvida necessário distinguir o método de exposição, formalmente, do método de pesquisa. A pesquisa tem de captar detalhadamente a matéria, analisar as suas várias formas de evolução e rastrear sua conexão íntima. Só depois de concluído esse trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento do real [...] (MARX, 1983, p. 20).

A transformação da realidade requer a superação da visão que temos sobre ela, ou seja, “romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação” (FAZENDA, 2010, p. 84), e a atividade educacional se constitui em uma possibilidade de superação entre o senso comum e a consciência filosófica – prática cotidiana traduzida em saber escolar. Diante dessa afirmação, entender o método materialista dialético implica compreender como se produz concretamente um fenômeno social, ou quais as leis sociais ou históricas que regem a interação sujeito e objeto.

Para tratar da questão da avaliação, lançamos mão do estudo de caso, como estratégia de investigação, isto porque:

O estudo de caso é um processo de investigação empírica que permite estudar fenômenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controle dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s). (MORGADO, 2016, p. 63).

Após a realização das leituras e a elaboração do projeto inicial da pesquisa, munidos dos documentos necessários para a apresentação do estudo (Carta de Anuência e Carta de Apresentação), apresentamos a nossa pesquisa à Secretaria Municipal de Educação – SEMED, que tem como atual secretária a professora Carmem Garcia Monteiro que, por meio do seu aceite, deu parecer favorável para o acesso aos arquivos de documentos sobre o SAEM. Por se tratar de análise da política da Rede, o *locus* da nossa pesquisa ficou restrito apenas à SEMED.

Para a produção dos dados, optamos por utilizar a análise documental, por se tratar da análise de documentos e registros públicos relativos às leis, normativas e portarias, cujo objetivo é a sua descrição e análise mais aprofundada. Assim, analisamos

os documentos que nos foram concedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis – SEMED, como a Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental – Desenvolvimento para Todos, de 2011 (atualizada em 2017), a qual contempla os objetivos, metodologias, os saberes e habilidades para o Ensino Fundamental em todas as disciplinas. Analisamos as fichas de avaliação do SAEM externo aplicado pela SEMED e, ainda, a coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos, volume 4, intitulada Políticas de Avaliação e Monitoramento, também elaborada pela SEMED em 2016.

Morgado (2016) observa que:

A consulta e análise de documentos é outra fonte de informação no contexto da investigação, em particular da investigação em educação. [...] a análise documental é ‘um método de recolha e de verificação de dados’ que permite aceder a fontes pertinentes, fazendo, por isso, ‘parte integrante da heurística da investigação’. (MORGADO, 2016, p. 86).

Morgado (2016, p. 86) ressalta que tais documentos constituem uma mais-valia em qualquer processo investigativo, funcionando como “substitutos de registros de atividades que o investigador não pode observar diretamente”.

No processo de coleta de dados, também fizemos uso da entrevista semiestruturada, tendo em vista complementar e confrontar as informações obtidas por meio dos documentos.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994):

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra. No caso do investigador qualitativo, a entrevista surge com um formato próprio [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Morgado (2016) afirma que

As entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas, uma vez que, sem cortar a possibilidade de imprimir alguma diretividade ao processo, garantem uma confortável margem de liberdade aos inquiridos e permitem abordar assuntos do seu interesse, sem deixar de respeitar os seus quadros de referência. Como técnica de recolha de informação, as entrevistas permitem obter o material pertinente para compreender, ou mesmo justificar, não só os discursos dos atores mas também algumas atitudes e comportamentos que assumem nos seus contextos de trabalho. (MORGADO, 2016, p. 74).

Conforme Bogdan e Biklen (1994)

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objectivo de perceber ‘aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem’. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Assim, foram realizadas entrevistas com três pessoas responsáveis pelo processo de elaboração e implementação do SAEM no município de Rondonópolis-MT, visando a compreensão do movimento realizado durante esse processo no que tange às leis, textos, e as propostas em disputa por hegemonia.

As entrevistas foram realizadas no período de junho a dezembro do ano de 2018. Os locais foram diferenciados conforme às condições de cada entrevistada, já que estas optaram por serem entrevistadas em seus locais de trabalho. Assim, duas entrevistas foram realizadas na SEMED e outra em uma unidade escolar da RME.

As participantes foram contatadas, primeiramente, através de uma visita informal, na qual foi exposta a pesquisa e solicitada a participação no estudo. A partir dessa conversa informal, foram agendados os encontros por meio do *Whatsapp* e ligações telefônicas. Agendados os encontros, realizamos as entrevistas em dia, local e horário marcados. As entrevistas foram gravadas e seguiram um roteiro. As entrevistadas demonstraram boa receptividade e interesse pelo assunto em questão.

Conforme o previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em Anexos), as professoras, aqui denominadas sujeitos, tiveram suas identidades preservadas e foram identificadas pelos seguintes nomes fictícios: Professora A, Professora B e Professora C. Elas atuam na RME e contam com uma vasta experiência na área educacional, já que possuem mais de vinte anos de atuação e formação específica, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 03: Caracterização dos Sujeitos

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO	ÓRGÃO/ENTIDADE QUE REPRESENTA
Professora A	Pedagogia/Mestrado	42 anos	51 anos	SEMED
Professora B	Matemática/Especialização	23 anos	27 anos	SEMED
Professora C	Pedagogia/Doutorado	28 anos	28 anos	SEMED

Fonte: Dados produzidos a partir das entrevistas realizadas.

Importante ressaltarmos que há uma disparidade em relação ao tempo de atuação e ao tempo de formação das professoras. Isso se explica, segundo a professora B, pelo fato de que nos tempos mais remotos, aqui no município de Rondonópolis era permitido atuar sem a formação superior específica. “Eu comecei a lecionar no ano de 1991, antes de me formar. Naquela época era permissivo estar fazendo faculdade e trabalhar como interina no Estado” (Professora B). As outras duas entrevistadas não nos repassaram essa informação.

As professoras atualmente não estão atuando em sala de aula. A professora A e a professora B atuam na SEMED, sendo que a professora B atua diretamente na Divisão de Avaliação e, a professora C atua em uma unidade escolar da RME, mas na Biblioteca, não diretamente em sala de aula.

A professora A é formada em Pedagogia/Mestrado e Bacharelado em Direito; a professora B possui licenciatura plena em Matemática, com especialização em Matemática Básica e a professora C tem doutorado em educação, com ênfase na avaliação para a aprendizagem.

Para a análise dos dados coletados nos documentos e nas entrevistas, lançamos mão das categorias da dialética – totalidade, contradição e mediação, pois esse momento, “representa o esforço do investigador de estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FAZENDA, 2010, p. 98). Em outras palavras, podemos afirmar que investigar um fenômeno nos permite conhecê-lo dentro de um contexto real, identificando todas as suas características, os fatores determinantes e os condicionantes que o formam.

No processo de análise dos dados há que se considerar que:

O conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenômeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos fenômenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenômenos, igual e indistintamente. Significa que o fenômeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 2000, p. 36).

Partimos das categorias da dialética para compreendermos o fenômeno avaliação da educação a partir da realidade histórico-social, tomando como base os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações, pois como afirma Fazenda (2010):

[...] a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Não se pode constituir em uma camisa de força fundada sob as categorias gerais não historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas constituídas historicamente. (FAZENDA, 2010, p. 79).

Por meio dessas categorias de análise é possível compreendermos que a educação é um fator determinante na transformação da realidade na qual estamos inseridos. No entanto, ela se constitui como elo mediador das relações sociais; de um lado, está a serviço da classe dominante como instrumento para a reprodução do capital e, de outro, como mecanismo de libertação da classe trabalhadora, que busca por meio dela, a humanização e a emancipação.

A educação, fruto de práticas sociais, é permeada por antagonismos, contradições e conflitos, mesmo porque a própria sociedade na qual está inserida é dividida em classes, onde ocorre uma luta entre interesses de classes antagônicas, seja pela manutenção da ordem estabelecida, seja pela sua transformação.

Essa mediação, de caráter ideológico, torna-se contraditória na ação de encobrir-descobrir relativa à luta pela permanência-superação, assim, “é preciso que exista uma forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar.” (CURY, 2000, p. 66).

Neste sentido,

A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social. Em outros termos: a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e “anuncia a possibilidade de novas relações sociais”. (CURY, 2000, p. 67).

É nesta perspectiva que realizamos o nosso estudo. A partir dos pressupostos teórico-metodológicos da dialética materialista histórica, procuramos colocar a descoberto os nexos externos e internos da política de avaliação do SAEM do município de Rondonópolis, de modo a revelar suas múltiplas determinações.

2. O NEOLIBERALISMO, O ESTADO E A EDUCAÇÃO

Estudar um fenômeno educativo tal como o processo de avaliação implica a compreensão de que a educação brasileira tem servido aos interesses das classes dominantes, fazendo com que ela acompanhe o movimento do modelo econômico de cada época e, no caso da sociedade capitalista, serve para a reprodução do capital. Nesse processo, o Estado exerce papel fundamental, pois é um poder político que se exerce sobre um território e um conjunto demográfico (isto é, uma população, ou um povo); e o Estado é a maior organização política que a humanidade conhece” (GRUPPI, 1996, p. 7).

Como aponta Marx e Engels (1989), o Estado possui uma natureza de classe e, na sociedade capitalista, está a serviço dos interesses da classe burguesa. Acerca disso, os autores afirmam:

O Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação. Por consequência, as lutas de classe, que dilaceram a sociedade civil, devem tomar a forma de lutas políticas. De lutas travadas sobre o terreno do Estado enquanto poder geral e representante superior da própria sociedade civil. (MARX; ENGELS, 1989, p. XXVI).

Partimos da compreensão de que o Estado atua no sentido de arbitrar as relações entre proprietários e trabalhadores nas relações de classes, uma vez que estamos inseridos em uma sociedade complexa, dividida em duas grandes classes fundamentais, que possuem interesses antagônicos.

Nesse contexto, o Estado – organização jurídico-política da sociedade e centro de exercício do poder –, tem papel fundamental na preservação e reprodução dos interesses específicos das classes dominantes, pois como observa Engels (1987), o Estado nasceu num momento em que as contradições de classe não podiam ser conciliadas.

Através da emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquire uma existência particular ao lado e fora da sociedade civil; mas este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses. [...] O Estado é a forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, segue-se que todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma forma política. (MARX, 1989, p. 97-98).

Entretanto, para que as classes dominantes possam garantir sua hegemonia é necessário que o Estado se encarregue de certos interesses dos grupos dominados,

favorecendo no seio da estrutura econômica o crescimento das forças produtivas, mesmo que para isso tenha que sacrificar alguns interesses econômicos das classes dominantes de modo a garantir e preservar seus interesses a longo prazo e, ao mesmo tempo, impeça a tomada de consciência, por parte das classes dominadas, do caráter de classe do Estado (SANTOS, 2013).

Com o processo de globalização e a difusão do ideário neoliberal, a redefinição do papel do Estado ganha ênfase e emerge uma nova agenda na economia global.

Para Debrey (2003),

A reestruturação produtiva capitalista de tecnologia informacional e de comunicação, a competição intercapitalista e a política de hegemonia de classes – na eliminação abrupta dos direitos sociais nos Estados periféricos, e de forma paulatina nos países capitalistas avançados – constituem o contexto histórico de sociabilidade do capital e de suas mediações ideológicas e coercitivas, na tentativa de superar a crise sistêmica iniciada na década de 70, com o esgotamento da acumulação da capital do *Welfare State*. (DEBREY, 2003, p. 42).

A reestruturação do capitalismo mundial é evidenciada nas políticas públicas implementadas pelo Estado, influenciando as políticas educacionais na maioria dos países latino-americanos. Decorrem daí as reformas do Estado e, conseqüentemente, da educação.

2.1 O Neoliberalismo e o Estado

O modelo neoliberal foi implantado nos países capitalistas avançados e expandiu-se por todo o mundo, indo além de aspectos econômicos, pois sua expansão é observada como um fenômeno global de cunho ideológico. Por conseguinte, na política, essa teoria constituiu-se num conjunto de ideias e sistemas econômicos que defendem a não participação do Estado na economia, prevendo total liberdade de mercado. Fundados nessa premissa, autores neoliberais – Hayek, Friedman –, ressaltam que o Estado é o principal responsável pelas anomalias do mercado livre.

Gentili (1995) assinala que “os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado”. (GENTILI, 1995, p. 114).

Nesse sentido, o conceito de neoliberalismo para o autor:

Imediatamente nos dá a ideia de que se trata do retorno às teses do liberalismo econômico-social que fundamentou a doutrina da emergência da sociedade capitalista, carrega consigo brutais falseamentos. O mais geral, do qual emanam os demais, é de que se trata de uma volta a algo que deu certo no passado e que foi sendo desviado. E, o que deu certo no passado? O mercado como o instrumento eficaz para regular os interesses e as relações sociais de forma “livre, equânime, equilibrada e justa”. A tese básica de Hayek (1987) não é outra, senão, a de que o princípio e a busca da igualdade social levam à servidão. Não é casual que esta tese, defendida no início dos anos 40, seja hoje a base teórico-ideológica do neoliberalismo. (GENTILI, 1995, p. 83).

O neoliberalismo defende a não intervenção do Estado na economia, a política de privatização de empresas estatais, a livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a adoção de medidas contra o protecionismo econômico, a diminuição dos impostos e tributos, dentre outros.

Como teoria econômica, objetiva a implementação de políticas para aumentar a produtividade, como também indica uma forma essencial para melhorar a economia local e global, reduzindo os preços e os salários. Os critérios de gestão eficácia e eficiência em contextos de mercado, traz à tona as tecnologias como mudança social, objetivando a adaptação dos sujeitos a esse novo paradigma.

Ao eleger a racionalidade econômica, a otimização, a eficácia e a eficiência como elementos nucleares, os programas de modernização têm tomado por referência privilegiada a atividade econômica, a organização produtiva e o mercado, exportando a ideia de empresa para o seio da administração pública. A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas mal sucedidas constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive. Entretanto, o exemplo da empresa parece ignorar as tradicionais tensões entre capital e trabalho, superiores e subordinados, direção e execução, em parte porque a empresa moderna se apresenta como um modelo consensual e racional, também na gestão dos conflitos. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 21).

Desse modo, entender esse movimento de constituição da racionalidade técnica torna-se pré-requisito para debater seus efeitos sobre a sociedade e a vida humana. A organização social dividida em classes constitui-se na expressão de como a racionalidade tem se tornado um valor ou uma norma na sociedade contemporânea, fazendo com que o indivíduo ou grupos conformem-se, sendo moldados e aprisionados pelo poder ideológico.

Tais requisitos são características da racionalidade do agir econômico, formado historicamente com o desenvolvimento do capitalismo. Decorrente deste processo, o trabalho é explicado pelo mundo em função da atividade produtiva, como ação prática e com fins definidos. Assim, conceber a racionalidade técnica é dizer a respeito da lógica racional orientada pelos procedimentos técnicos correspondentes a uma necessidade, demanda ou exigência histórica de um grupo ou de segmentos de uma estrutura social.

No plano do conhecimento, a racionalidade tem se apresentado como o fenômeno da ciência que desmitificou o mundo, no sentido de explicar as coisas por meios racionais e científicos, fundada na convicção de que as coisas têm suas explicações nelas próprias e não no exterior, no mito ou na tradição.

As transformações técnicas, tecnológicas e científicas ocorridas no século XX afetam a existência e subjetividade da classe trabalhadora, uma vez que gera o desemprego estrutural, a precarização do trabalho e a perda de direitos sociais e trabalhistas.

Um dos fatores marcantes que decorre dessas mudanças neoliberais é a redefinição do papel do Estado que resulta na limitação de suas responsabilidades frente às políticas sociais. Para a perspectiva neoliberal, a dilatação das funções do Estado é a causa da problemática das sociedades. De acordo com esses pressupostos, a crise econômica mundial não se restringe ao capitalismo ou à economia de mercado, mas sim ao Estado, instituições e ações públicas, tendo em vista que a ação do Estado no campo econômico traz prejuízos ao sistema mercadológico, já que o fornecimento de serviços públicos se torna fundamentalmente ineficiente e provoca a sua hipertrofia.

Segundo Comblin (2000),

No sistema neoliberal, onde a pressão é forte para reduzir os gastos do Estado, diminuindo os impostos e contribuições sociais, as vítimas da redução dos gastos são os serviços sociais. O resultado é: baixa a qualidade dos serviços – educação popular, saúde, ajuda às categorias mais carentes; diminui o pessoal disponível ou não cresce na medida das necessidades; os funcionários públicos são mal remunerados. Há uma pressão muito forte para que todos os países adotem o esquema dos Estados Unidos: cada cidadão assume através de seguros privados os gastos de aposentadoria, saúde, educação. O Estado intervém somente na forma assistencial: trata-se antes de uma concessão benévola do Estado do que um direito do trabalhador. (COMBLIN, 2000, p. 110).

Em que pese a necessidade de intervenção do Estado para garantir a hegemonia da fração dominante no bloco no poder, esta intervenção é entendida pelos neoliberais como prejudicial ao livre mercado, pois como afirma Holfling (2001):

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio. (HOLFLING, 2001, p. 37).

Portanto, a intervenção do Estado só deve ocorrer no sentido de criar as bases para o livre mercado, para a circulação do capital financeiro internacional, retirando-se da oferta dos bens sociais coletivos, ou seja, um Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais.

Na visão de Anderson (1995)

Economicamente, o neoliberalismo fracassou, não conseguiu nenhuma revitalização básica do capitalismo avançado. Socialmente, ao contrário, o neoliberalismo conseguiu muitos dos seus objetivos, criando sociedades marcadamente mais desiguais, embora não tão desestabilizadas como queria. Política e ideologicamente, todavia, o neoliberalismo alcançou êxito num grau com o qual seus fundadores originalmente jamais sonharam, disseminando a simples ideia de que não há alternativas para os seus princípios, que todos, seja confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas. (ANDERSON, 1995, p. 22).

Sob a lógica neoliberal procedeu-se a reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso.

2.1.1 A Reforma Neoliberal do Estado Brasileiro

A década de 1990 foi marcada por inúmeras mudanças e reformas que resultaram na propagação de um modelo de Estado que atendesse às demandas decorrentes da globalização do capital. Modelo este traduzido em uma máquina estatal, cuja ênfase estava na privatização, na intenção de substituir a administração burocrática pela administração gerencial, visando garantir o crescimento econômico. Sob essa lógica foi realizada a reforma do Estado brasileiro.

A reforma, conforme o ministro Bresser Pereira, teve como objetivo modernizar o Estado, no sentido de melhorar seu desempenho frente aos serviços públicos, na tentativa de atender as demandas decorrentes da globalização, bem como enxugar a

máquina estatal e transferir serviços públicos como a saúde e a educação para a iniciativa privada.

Mediante esse contexto de reformas, surgem necessidades de se adequar ao novo modelo que vinha se instaurando no contexto mundial. O processo de industrialização, a revolução tecnológica e a globalização requerem mudanças nas relações de trabalho até então existentes na década de 1980. Isto posto, era necessário estabelecer uma nova ordem para melhorar as condições do Estado frente às novas demandas do mercado de trabalho e às exigências da elite dominante.

Dessa forma, o papel do Estado é redefinido mediante às políticas públicas, já que seria necessária uma reforma que “[...] permitisse ao Estado desenvolver a capacidade administrativa, no sentido de melhorar o desempenho público e a qualidade dos serviços dirigidos às necessidades públicas” (ZANARDINI, 2006, p. 7).

Na perspectiva neoliberal, a reforma do Estado é defendida ideologicamente como “[...] modernização e racionalização do Estado, objetivando a superação das mazelas do mundo contemporâneo (desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico...) e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização em curso” (DOURADO, 2002, p. 235-236).

Nesse sentido, cabe ressaltar que a reforma do Estado brasileiro foi realizada no mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso – 1995-2002, o qual tinha como Ministro da Administração e Reforma do Estado, Bresser Pereira. A problemática do Estado é discutida por Bresser durante o percurso da reforma, que aponta mecanismos de controle capazes de tornar o Estado gerencialmente eficiente.

Os problemas mais evidenciados por Bresser foram:

i) a delimitação do tamanho do Estado; ii) a redefinição do papel regulador do Estado; iii) a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; ii) o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 49-50).

Para o autor, a Reforma objetiva reorganizar o Estado, gerenciando as políticas sociais e garantindo a ordem do sistema capitalista. Reforma, então, significa “[...] transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 58). Nessa perspectiva, é possível garantir um Estado eficiente e fortalecer seu poder gerenciador.

Bresser propõe um modelo de Estado para o século XXI, um Estado Social-Liberal, no qual os direitos sociais e o desenvolvimento econômico serão promovidos sob o controle do mercado.

Para tanto, segundo o autor, é necessário atender a alguns requisitos básicos no percurso da Reforma:

a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo o seu tamanho em termos principalmente de pessoal por meio de programas de privatização, terceirização e “publicização”; b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário por meio de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado; c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, por meio do ajuste fiscal; d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 60).

Sob esta ótica, Bresser (1998) aponta que a reforma seria uma maneira de definir o papel do Estado, em que grande parte de suas atividades seriam transferidas para o setor privado e o setor público não-estatal, como as atividades da área social e científica, escolas, creches, ambulatórios, hospitais e outros. Portanto, “reformular o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (BRASIL, 1995b, p.11), uma vez que:

[...] não há razão para que estas atividades permaneçam dentro do Estado, sejam monopólio estatal. Mas também não se justifica que sejam privadas, voltadas para o lucro e o consumo privado, já que são, frequentemente, atividades fortemente subsidiadas pelo Estado, além de contarem com doações voluntárias da sociedade (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 66).

O paradigma neoliberal é apontado como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, visando substituir o modelo racional-legal ou burocrático da administração pública. Tal reforma, portanto, foi orientada pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial – BM, cuja preocupação estava na incapacidade de investimento e gestão do Estado.

Nesse sentido, a reforma do Estado objetivou:

Reforçar a capacidade de governabilidade do Estado através da “transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o aumento da cidadania (BRASIL, 1995b, p. 12).

Assim,

A administração pública gerencial aponta para a necessidade de reduzir os custos e aumentar a qualidade dos serviços. A reforma do aparelho de Estado passou a ser orientada, portanto, pelos “valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995b, p. 12).

Segundo o programa de reforma, o Estado apresentou ineficiência e retrocessos ao assumir funções diretas de execução, o que condicionou a reestruturação do conceito de reforma. Assim, as estratégias de reforma do Estado estão voltadas para a privatização, a publicização e a terceirização.

As estratégias de reforma do estado estão voltadas para a privatização, a publicização e a terceirização, definida por Bresser Pereira como

[...] “o processo de transferir, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio. A publicização consiste “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” [...]. O conceito de publicização significa “transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, pública, não-estatal” (PEREIRA, 1997, p.7- 8).

Bresser Pereira (1997) sinaliza que a educação está inclusa nessa política:

No meio, entre as atividades exclusivas do Estado e a produção de bens e serviços para o mercado, temos hoje, dentro do Estado, uma série de atividades na área social e científica que não lhes são exclusivas, que não envolvem poder de Estado. Incluem-se nesta categoria as escolas, as universidades, os centros de pesquisa científica e tecnológica, as creches, os ambulatórios, os hospitais, entidades de assistência aos carentes, principalmente aos menores e aos velhos, os museus, as orquestras sinfônicas, as oficinas de arte, as emissoras de rádio e televisão educativa ou cultural etc. (PEREIRA, 1997, p. 12).

Essas atividades são compreendidas por Bresser como “atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase-mercados” (PEREIRA, 1997, p. 12).

A proposta da reforma do Estado brasileiro trouxe à tona também a descentralização, cujo conteúdo refere-se à participação da sociedade e ao controle social por parte da população.

Peroni (2003) ressalta que a descentralização se tornou “mais uma forma de desobrigação do Estado, o qual quer repassar tarefas para a sociedade que, até então, eram suas” [...] (PERONI, 2003, p.68).

Na perspectiva da autora,

[...] a proposta atual de descentralização ocorre em um contexto de grande competitividade internacional, cuja regra é a desregulamentação, como meio de eliminar os obstáculos ao livre jogo do mercado, e que, em se tratando de Brasil e de América Latina, além desse processo, vive-se ainda a crise avassaladora da dívida externa, que se aprofundou nos anos 1980, tornando esses países reféns dos organismos internacionais, principalmente do FMI, cuja determinação é a de se diminuírem os gastos públicos. (PERONI, 2003, p. 69).

A transferência de responsabilidades, especificamente aquelas ligadas às políticas sociais do Estado à sociedade “explícita, cada vez mais, seu caráter classista e ajusta-se às regras do mercado, tanto no processo produtivo quanto, principalmente, no processo de financeirização do capital, priorizando o capital especulativo [...]” (PERONI, 2003, p.69).

Diante dessa lógica, os organismos internacionais tendem a defender a diminuição das responsabilidades do Estado, transferindo-as “para novos actores sociais” (AFONSO, 2001, p. 37), fato pelo qual conceberam no Brasil a reforma gerencial do Estado, sob a imposição de novas formas de regulação social.

A descentralização e a crise fiscal, têm sido pontos fundamentais na proposta de reforma do Estado, no que tange ao capitalismo e ao processo de redefinição do papel do Estado no Brasil. Tal proposta “apresenta, como diagnóstico da crise, a crise fiscal e, portanto, salienta a importância de se racionalizarem recursos através da administração gerencial” (PERONI, 2003, p. 70).

Almeida, Schneider e Vazquez (2016) destacam que

O fato de admitirmos que as reformas possam estar sendo moldadas não como uma criação nacional autônoma, mas a partir de pontos de vista supranacionais [...] não significa dizer que elas não levem em conta as idiosincrasias e especificidades locais. Uma das características do novo papel do Estado aponta justamente para um conjunto híbrido de fluxos, que combina o protagonismo do estado com a desconcentração das suas responsabilidades perante as políticas sociais. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 9).

A reforma administrativa proposta mediante a implementação da administração pública gerencial é também política e ideológica, pois seu marco principal é a diminuição da intervenção do Estado na economia, tendo em vista a melhoria da capacidade de gestão e instituição do controle público sobre a máquina estatal.

Isso tem provocado alterações nas relações sociais, traduzidas em formas perversas de tensão social reveladas por uma contradição existente entre o Estado mínimo para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital, que de certa forma implica em

uma redução de recursos para as políticas sociais e a intensificação da lógica de terceirização, cujo movimento reside na contramão do trabalho e na perda dos direitos sociais.

Projetada por Bresser Pereira, a reforma do Estado brasileiro fez com que as políticas sociais e, mais especificamente as educacionais, passassem a atender as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI. A influência dessas diretrizes e as determinações dos diretores, conselheiros e técnicos do BM repercutiram nas políticas educacionais e na autonomia das escolas, em suas ações pedagógicas e na elaboração do Projeto Político Pedagógico - PPP. A redefinição do papel do Estado, portanto, influenciou as políticas educacionais, cuja preocupação está centrada na competitividade.

2.2 Neoliberalismo e a Educação

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, sob a influência da lógica neoliberal, têm provocado mudanças nas políticas educacionais, que pode ser verificada na descentralização ou na transferência das ações e responsabilidade do Estado, na hegemonia do privado sobre o público, no não-compromisso social da educação com a sociedade e a não-universalização do saber escolar, com qualidade técnica e científica, e de caráter politicamente autônomo, ético e solidário (DEBREY, 2003).

O autor pontua que:

Não é difícil observar que a globalização e o ajuste neoliberal, ambos de caráter seletivo e excludente, impõem um novo paradigma no campo da educação, no momento em que o modelo fordista de produção entra em declínio para ceder lugar ao modelo toyotista de organização do trabalho e da produção capitalista. Essa nova realidade mistificada e fetichizada pode colocar profundos obstáculos à educação básica e universitária, pelo interesse dos ideólogos da globalização em manter uma educação reificada e instrumentalizada, a serviço do mercado e dos homens de negócios. (DEBREY, 2003, p. 33).

Assim, “na visão ideológica da globalização e da teoria neoliberal, a educação torna-se imprescindível para a qualificação e para a reformulação da *teoria do capital humano*, como alternativa para a organização de novas formas e relações de produção do sistema” (DEBREY, 2003, p. 32, grifos do autor). Ou seja, uma educação para atender aos interesses do mercado, que deve preconizar a formação de trabalhadores flexíveis, aptos a lidar com sistemas complexos de produção.

Sobre isso, Mota Júnior; Maués (2014) esclarecem que:

A ideia central da teoria do capital humano é a de que um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. A ideia do Capital Humano é uma quantidade ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo a um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção. (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1147).

As políticas neoliberais voltadas para o contexto educacional têm sido expressas na perspectiva do financiamento, da gestão e da estrutura curricular, por meio dos quais se pretende alcançar a competência e a eficiência, tendo em vista a obtenção de maior produtividade e competitividade do capital (DEBREY, 2003).

Sob essa lógica foram adotados, no contexto educativo, princípios empresariais como desregulamentação, mercantilização, competição. Isso tem feito com que os pressupostos da eficiência, eficácia, competitividade e qualidade sejam trazidos do setor econômico para a educação, tornando-a um quase-mercado. A ideologia neoliberal tem sido expressa “na supremacia do mercado, como paradigma único, auto-regulador da economia e da sociedade, em suas múltiplas manifestações” (DEBREY, 2003, p.35).

Nas políticas neoliberais, o processo educativo é submetido a uma visão nitidamente economicista, passando a requerer vácuos do mercado, na preparação de mão-de-obra barata e visando a alicerçar a economia, ao passo que a educação se tornou cada vez mais uma mercadoria.

A esse respeito, Gentili (1995) enfatiza que:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária, e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. Poderíamos inclusive ir mais além, aventando a hipótese de que esta ruptura do sentido atribuído ao direito à educação constitui uma pré-condição que garante (ou, ao menos, possibilita) o êxito das políticas de cunho claramente antidemocrático e dualizante. Na medida em que o neoliberalismo realiza com êxito sua missão cultural, pode também realizar com êxito a implementação de suas propostas políticas. [...] o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 244).

Nesse sentido, a ênfase voltou-se para a qualidade, focada na produtividade e o eixo deslocou-se para maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, o controle de

qualidade, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços (PERONI, 2003). Dessa lógica decorrem as reformas educacionais.

Afonso (2009) salienta que:

Com efeito, se as reformas contemporâneas são também impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações entre factores econômicos, culturais e políticos, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas decorre, necessariamente, da compreensão daqueles contextos e do entendimento da especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico. (AFONSO, 2009, p. 57).

As reformas educativas são compreendidas como tentativas para solucionar os problemas enfrentados pelo Estado moderno, decorrentes da globalização, especificamente àqueles ligados à *acumulação e legitimação* (AFONSO, 2009). Isto é,

[...] as políticas de reforma (com a retórica que lhes é peculiar) tendem a gerar sistematicamente novas expectativas e necessidade, as quais, frequentemente, acabam por não poder ser realizadas dada, precisamente, a capacidade altamente limitada do Estado capitalista para levar por diante mudanças efectivas (AFONSO, 2009, p. 58).

Em outras palavras Afonso (2009) pontua que “[...] a crise do Estado-providência para pôr a hipótese de as reformas educativas serem, no que à educação diz respeito, estratégias adequadas para ajudar o Estado a fazer a “gestão da crise”” (AFONSO, 2009, p. 58, grifos do autor).

Nesta perspectiva, a educação e suas reformas são requisitos para que se rompa com a “desordem” da sociedade e a ajuste ao novo paradigma imposto pela ordem capitalista. Essas reformas educacionais são decorrentes, sobretudo, do processo de reestruturação do capitalismo mundial, ancorado nos princípios do neoliberalismo, sob a influências de organismos internacionais que defendem a redefinição do papel dos Estados nacionais (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016).

Na percepção dos autores,

O marco referencial das mudanças, portanto, tem sido a emergência de um Estado menos pesado e mais fraco nas questões de mercado, mas mais forte e atuante no tocante às políticas de corte social. Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e da eficácia são importados do sistema econômico para o sistema educativo configurando [...] mecanismos de um quase-mercado, porquanto a maior consequência dessas mudanças foi a diminuição das fronteiras entre o setor público e o privado. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 10).

Por sua vez, Afonso (1999) considera

[...] as reformas empreendidas nas duas últimas décadas do século XX como estratégias de mercado “porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos”. Mas são quase “porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes”. Um desses aspectos é que, embora tenha em vista o cliente, as organizações assim denominadas não visam maximização de seus lucros. Outro aspecto refere-se ao fato de que “o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam em certos agentes a sua representação no mercado (AFONSO, 1999, p. 115, grifos do autor).

Em virtude dessas reformas,

A modernização de tipo neotayloriano institui uma racionalidade tecnocrática assente na <<cultura do positivismo>>, relegando <<a natureza política da escola à sala de espera da teoria e práticas educativas>>, [...] A racionalidade técnica, no sentido de Habermas, oposta à racionalidade hermenêutica e à racionalidade emancipatória, é certa e objectiva, acentua o controlo e a mensuração dos resultados, é neutra e livre, ou acima, de valores. Ignora que cada modo de racionalidade se baseia num sistema de valores e de interesses ou, quando muito, qual <<varinha mágica>>, como escrevem Correia, [...] a propósito da modernização [...] eleva os interesses particulares à categoria de interesses universais. (LIMA; AFONSO, 2002, p.25).

Ao tratar do novo paradigma de governo educacional, Ball (2001, p.99) observa que há um processo de “convergência de políticas” ou “transferência de políticas” que promove o desaparecimento do Estado Nação, no qual as políticas sociais relacionadas aos setores econômico, social e educativo, são convertidas para a competitividade econômica.

O autor enfatiza que:

A criação das políticas nacionais e, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Ball (2001, p. 112) alerta que “apesar dos esforços de agências como OCDE” não ocorre um transposição da agenda global para as políticas de educação nacional. Isto

porque “a educação tem um conjunto complexo de relações como e no seio do processo de globalização”.

As políticas nacionais devem ser compreendidas como o produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa “interconexão, multiplexidade, e hibridização”, isto é, “a combinação de lógicas globais, distantes e locais” (BALL, 2001, p.102).

Ball (2001) apresenta duas preocupações: uma refere-se à educação e os setores públicos em geral, articulados por estratégias de reformas genéricas repousadas na instalação de um conjunto de tecnologias de políticas que “produzem” ou promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática; a outra reside no fato de que as novas disciplinas, nos diferentes Estados-Nação, geraram um novo “pacto” entre o Estado e o capital, constituindo-se novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas.

Para o autor, isso acontece de tal forma que faz surgir um novo paradigma de gestão pública, cuja ideia está centrada na gestão participada e democrática da escola, baseada em sua autonomia, entendida como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade. Esta autonomia

[...] das escolas poderá representar apenas uma nova, e melhor, forma de articulação funcional entre o nível central e os níveis local e institucional da educação escolar, abrindo-se mão de possíveis desarticulações relativas sobre as quais se edificam espaços de autonomia e de afirmação legítima de orientações, de objetivos e de <<projetos>> da <<comunidade educativa>>. [...] conceitos como <<autonomia>>, <<projeto educativo>>, <<comunidade educativa>>, continuarão a ser convocados, e até com maior frequência, mas como instrumentos essenciais de uma política de modernização e racionalização, como metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 31).

Mediante esse pressuposto, a figura central é a do gestor com flexibilidade e autonomia para a utilização dos recursos humanos e financeiros, que deve centrar suas ações nos resultados.

As novas estruturas e funções da gestão educacional, que enfatizam as políticas, auditoria, regulação e “unidades de prestação de serviço” separadas, refletem o papel de “controle à distância” do “estado mínimo” ou [...] “o novo estado avaliador”. Segundo o documento da OCDE (1995, p. 29), “em geral, o propósito [deste estado] é instituir um novo quadro de incentivos, eliminar constrangimentos desnecessários e provocar uma transformação radical na cultura e no desempenho.” Desta forma, o estado promove também um novo

quadro ético e um modo geral de regulação, uma regulação autorregulada muito mais “autônoma”, que, no entanto, permite e legitima a disseminação da forma da mercadoria, pois exige que nos mercantilizemos e façamos o mesmo com nossas produções acadêmicas. Isto é, para utilizar a terminologia de Aglietta (1979, p. 101), uma nova “configuração reguladora” ou “um modo particular de coerência social”, uma forma historicamente distinta de organização laboral. (BALL, 2001, p. 112, grifos do autor).

Esse novo modelo de gestão, centrado na eficiência e eficácia, tem como princípios básicos: a atenção mais focada nos resultados, como forma de garantir a eficiência, a eficácia e a qualidade dos serviços; formas de gestão descentralizada; flexibilidade e regulação de custos; fortalecimento de habilidades estratégicas (BALL, 2001).

Ball (2001) ressalta ainda que

O espectro e a complexidade destas reformas são impressionantes. Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado. É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, aquilo que Du Gay (1996) denomina “desregulamentação controlada”. Tal como enfatizado pela OECD (1995, p. 9), uma nova relação do Estado com o setor público é pensada, sobretudo “na exploração de alternativas que orientem o provimento público” e tornem o provimento de serviços “contestável e competitivo”, “a mercantilização e a privatização são as opções políticas importantes neste contexto”. (BALL, 2001, p. 104).

Essas reformas têm se constituído numa jornada, imbricada de ganhos e perdas, por meio das quais exigem novas relações sociais, culturais e a apropriação de novos valores. Isto é, uma sociedade voltada para o “desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho” (BALL, 2001, p. 105). Essa cultura, por sua vez, permite a reconfiguração e a revalorização do significado da educação.

Dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. (BALL, 2001, p. 107).

Nesse contexto de economia de mercado, a racionalidade técnica é a que prevalece na educação, no sentido de preparar e controlar os cidadãos para a mão-de-obra qualificada e barata. Assim, esse movimento é baseado em duas premissas: “A primeira

é que o mercado, e por sua vez a competição entre as pessoas, é natural à condição humana”. A segunda é que a humanidade é composta por indivíduos que, em essência, são egoístas” (BALL, 2001, p. 108).

A partir dessa visão, a prática educativa se consolida na aplicação do conhecimento científico e as questões educacionais tornam-se problemas técnicos, podendo ser resolvidos objetivamente através de procedimentos baseados na razão científica.

Nesse sentido, o processo educativo tem sido fomentado pela utilização de uma racionalidade técnica, por meio da qual se busca soluções instrumentais para os problemas, através da rigorosa aplicação de uma teoria científica.

Ball (2001, p. 101) observa que esse novo modelo “repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política” conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global, em que a sobrevivência humana tem se tornado efêmera e volátil, à mercê de valores instantâneos e descartáveis.

As políticas educacionais se tornaram objeto das reformas neoliberais, em que a qualidade total, a modernização da escola, a adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias e a produtividade, são seus princípios fundamentais.

No campo educacional, as reformas de cunho neoliberal têm feito com que a educação seja pensada como capital técnico, associando-a aos paradigmas econômicos, o que implicou a diminuição da intervenção do Estado ao que se refere às políticas públicas, além de marcar o cenário por meio da flexibilização, da privatização e da reverência ao mercado.

Trata-se, pois, de ajustar a escola ao novo paradigma decorrente da globalização, que defende uma interação entre o campo da produção dos meios de existência, no plano social, e o campo do trabalho ou da produção de bens e serviços, no plano profissional, bem como com o campo da formação, conforme descreve Barbier (1993).

O processo de redefinição do papel do Estado e a política educacional nos anos de 1990 foi materializado por dois eixos – a autonomia da escola e o financiamento. Estes eixos, integrantes do projeto de descentralização e avaliação vêm representar “o controle de qualidade e o processo de terceirização dos principais projetos de política educacional” (PERONI, 2003, p. 101).

A reforma da educação brasileira nos anos de 1990 foi fortemente influenciada pelos organismos internacionais – Banco Mundial, impactando profundamente os rumos das políticas educacionais adotadas no país (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014), que tiveram como eixos principais a educação básica, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Em função disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, foi estruturada a partir de dois eixos fundamentais: a flexibilidade e a avaliação.

1º eixo: à dominância da **flexibilidade** (ao invés do engessamento) se contrapõe a função complementar da **normatização** (não criterial);
2º eixo: à dominância da **avaliação** se contrapõe a função **colaborativa** que estrutura a federação republicana (ao invés da subordinação). (CURY, 1997, p. 109, grifos do autor).

O alinhamento às políticas neoliberais e às ideologias de quase-mercado, fez com esta Lei fosse objeto de análise crítica de vários estudiosos, dentre os quais destacamos as formuladas por Severino (2007):

i) [...] a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento;
ii) [...] a lei continua comprometida com a dicotomia público/privado, disfarçando mal sua verdadeira opção; iii) [...] a lei não consegue sustentar o princípio da gestão democrática; iv) [...] a nova lei não decorre de um compromisso político mais amplo e profundo da sociedade brasileira no sentido de implementar, pela mediação da educação, mudanças substantivas na sua realidade concreta [...] (SEVERINO, 2007, p. 65-66).

Ao ser discutida e alterada por inúmeras vezes, a Lei apresenta a problemática da educação no Brasil e, ao mesmo tempo, propaga as contradições, os conflitos e as lutas dos grupos preocupados com a educação nacional. Desmascara a tendência do Estado que atua de forma fragmentada, tomando decisões apressadamente para atender a objetivos e interesses imediatistas (SEVERINO, 2018).

Na mesma linha, Brzezinski (2018), afirma:

Em cada uma dessas ações, acaba prevalecendo a estranha lógica do pragmatismo governamental, certamente apoiado nas políticas impositivas procedentes dos organismos internacionais de financiamento do país, tudo envolvido no caldo ideológico do neoliberalismo, totalmente atrelado à concepção tecnicista e pragmática da formação humana, ou seja, vista apenas como preparação para a operacionalização funcional do mercado de trabalho. Posições específicas, de inegável valor educacional, alcançadas pelas camadas organizadas da sociedade civil, graças à mobilização e a lutas insistentes, como foi o recente caso da reinserção da Filosofia e da Sociologia no currículo do ensino médio, não são suficientes para assegurar a organicidade de um projeto

educacional emancipatório, comprometido com a construção histórica de uma autêntica cidadania. (BRZEZINSKI, 2018, p. 52).

O avanço da privatização e a mercantilização do direito educacional é ainda negociado nas bolsas de valores, resultando na incapacidade de formação humana das gerações para a inserção na vida pública e no mundo do trabalho. Por ora, a gestão (através das parcerias público-privadas, dos contratos de gestão e da descentralização), o financiamento (manutenção dos padrões/PIB em educação) e a avaliação (entendida como instrumento de regulação e controle), constituem o tripé da regulação educacional na América Latina e no Brasil, sob a orientação do Banco Mundial, pois para esta instituição

[...] o sistema educacional deve desempenhar três papéis, considerados como primordiais, quais sejam: o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais”. (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23, grifos do autor).

Essa perspectiva influenciou as políticas educacionais brasileira, com ênfase na educação básica, na descentralização da gestão e na centralização da avaliação dos sistemas escolares.

2.3 A Influência dos Organismos Internacionais na Política Educacional

Conforme Borges (2003) “[...] a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas macroeconômicas *stricto sensu* para as reformas do Estado e da administração pública, objetivando promover a ‘boa governança’ e fortalecer a sociedade civil” (BORGES, 2003, p. 125), isso porque pretendiam um ajuste nas políticas formuladas em função das transformações conjunturais de escala global e do fracasso daquelas políticas em termos de impulso ao crescimento econômico, à estabilização política e à redução da pobreza.

As influências do Banco Mundial⁸ foram visíveis no sentido de estabelecer condicionalidades políticas para serem adotadas pelos países periféricos tomadores de

⁸ O BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento) abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de

empréstimos do FMI. Essas condicionalidades estavam prioritariamente voltadas para o ajuste estrutural macroeconômico do Brasil e a sua inserção no processo de globalização neoliberal, já no governo de Collor de Melo, no período de 1990–1992.

O BM, portanto, tem se constituído em uma instituição influente no desenvolvimento mundial, através de empréstimos aos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Em função disso, as políticas públicas são os resultados dos embates entre os governos nacionais e organismos multilaterais como o BM e o Fundo Monetário Internacional – FMI, cujas bases políticas se fundam nas condicionalidades de ajustes de condutas do país devedor. Isto é, tratados, acordos, empréstimos, convenções financeiras, financiamentos de projetos e programas, e pressões políticas para adotar medidas externas como formas de intervir nas políticas dos países-membros. Essas instituições realizam empréstimos nas diversas áreas como saúde, educação, dentre outras, e cobram o atendimento dos países beneficiados com esses empréstimos.

Mesmo sendo influenciadas pelos organismos externos ou supranacionais, as reformas assumem um caráter peculiar, buscando levar em conta as especificidades locais. Isso revela que “Uma das características do novo papel do Estado aponta justamente para um conjunto híbrido de fluxos, que combina o protagonismo do Estado com a desconcentração das suas responsabilidades perante as políticas sociais” (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 9).

Endividado nos anos 1980, o Brasil passou a sofrer fortes influências do BM e do FMI, que impuseram programas para ajustar sua economia. A partir de então, as influências dos organismos internacionais, em especial do BM, cresceram expressivamente, tanto na economia como nas políticas educacionais, determinando como os recursos seriam aplicados, de forma a garantir o recebimento dos empréstimos realizados e uma série de exigências e estratégias educacionais:

O aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento de capacidade de aprendizagem dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e nutrição, a melhoria da capacitação docente, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com desdobramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação dos sistemas de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da

Garantia de Investimentos Multilaterais). Em 1992, o Banco Mundial assumiu ainda a administração do GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) [...] (SOARES, 1998, p. 15-16).

educação e a mobilização da comunidade para os preventos econômicos. (SILVA, 2002, p. 83).

O surgimento desses novos parâmetros [ou estratégias] de regulação dos sistemas faz com que as instituições educacionais se tornem alvo da política educacional, tendo em vista o compromisso sintonizado com rigorosas políticas de descentralização de perfil instrumental (LIMA, 2003), pois segundo os organismos internacionais

[...] o contexto atual requer que a educação assuma o papel de propulsora de novas mentalidades e novas práticas e, por isso, a partir do estabelecimento de uma relação entre recursos humanos e educação, defende que as políticas e instituições favoreçam relações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Com base nessas relações, é esperada articulação entre cidadania e competitividade, destacados o desempenho e a equidade como critérios norteadores. (NARDI, 2015, p. 57).

Por conseguinte, a proposta de descentralização e autonomia tem ganhado centralidade nas discussões de políticas educacionais. Os desequilíbrios do sistema e a adoção de mecanismos de regulação, convergem com o progressivo enxugamento do papel do Estado e a emergência do mercado, no sentido de valorizar a avaliação de resultados, focada em objetivos de eficiência e produtividade.

Nesse sentido, os governos buscam justificar seus discursos de reforma evocando a necessidade de uma escola que prepare o estudante para os novos desafios da sociedade contemporânea globalizada. A educação, portanto, torna-se um dos principais requisitos para a propagação dessas reformas neoliberais, que por sua vez, constituem a avaliação externa em larga escala como mecanismo para melhorar a qualidade da educação.

Políticas de avaliação de larga escala de caráter internacional são inseridas neste contexto, como o PISA, cuja concepção neoliberal de educação, promove a utilização de tecnologias políticas, objetivando criar uma cultura performativa na educação por meio de mudanças na cultura escolar, através de práticas de comparação de resultados, padronização e regulação de comportamentos e práticas sociais.

Sob essa perspectiva, o PISA se constitui em uma estratégia política que fomenta a formação de capital humano na lógica do mercado, contrapondo o sentido da educação como um princípio de justiça social. Isto é, adota a noção de mercado não apenas no sentido econômico, mas como definição do modo de vida das pessoas e do funcionamento das estruturas sociais (VEIGA-NETO, 2012). Com isso, o Estado assume cada vez mais a função de regulador e avaliador dos serviços públicos e, no que se refere à educação,

ele propõe uma série de medidas, dentre as quais a implantação de sistemas de avaliação externa em larga escala.

Dentre as razões que levam o Estado a adotar tais medidas está a concepção de educação e avaliação subjacente às reformas, que sempre esteve condicionada ao paradigma da racionalização científica, descrita pelas noções de eficiência, descrição e medida.

Dessa forma:

As narrativas do Pisa sobre o presente e o futuro são baseadas em números entendidos como “fatos” que dizem a verdade comparativa sobre a escolarização e a progressão/erosão das sociedades. A importância dos números não está somente no Pisa, mas também forma parte das sociedades contemporâneas. (POPKEWITZ, 2013, p. 50).

O PISA concebe a educação como uma estratégia para o desenvolvimento econômico, no sentido de criar políticas educacionais que integrem à lógica do mercado, o que provoca impactos nas políticas de avaliação nacionais e locais, pela forma com que os gestores utilizem os resultados dessas avaliações. Em outras palavras, disseminam e discutem apenas os indicadores que revelam a posição do país, do estado, do município ou mesmo das escolas, sem ao menos analisar outros fatores e condicionantes que estas avaliações apresentam, permitindo questionamentos sobre a sua contribuição para a educação.

Assim, a implementação de sistemas de avaliação da educação tem avançado fortemente no Brasil, mais precisamente nos últimos 15 anos, quando uma ampla gama de iniciativas foi dando forma ao sistema robusto de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, fato que consolidou uma efetiva política de avaliação educacional.

Isso quer dizer que, o entrelaçamento das políticas globais e fomentadoras no plano internacional e nacional – PISA, tem levado a uma standardização a nível internacional e há uma replicação em nível nacional. Esse processo, embora iniciado nos anos 1990, foi continuado no território nacional e fomentado também nas estruturas municipais com a consolidação dos sistemas de ensino, dentro do processo de descentralização, viabilizado pela reforma do Estado.

Com decorrência disso, a avaliação da educação se concentra nos resultados e na busca pela eficiência e eficácia, ou seja, as formas de avaliação têm sido designadas pelos mecanismos de um quase-mercado, o que consolida a redefinição do papel do Estado frente às políticas públicas.

O processo de globalização e o ideário neoliberal influenciam fortemente as políticas públicas de educação, especificamente àquelas referentes à avaliação. Assim, estudos apontam que diferentes países vêm percorrendo caminhos semelhantes no desenvolvimento das políticas de avaliação. Desenvolvimento esse que pode ser caracterizado pela imposição de controle nacional sobre os processos avaliativos (LIMA; AFONSO, 2002). Tais características estão reveladas no currículo oculto em que o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho, publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante (BALL, 2001).

As políticas de avaliação nacional, bem como o conjunto de políticas/programas educacionais no contexto brasileiro, têm sido articuladas dentro de um Estado avaliador.

2.4 O Estado Avaliador e as Políticas de Avaliação da Educação

A crise do Estado provedor favoreceu o surgimento do Estado avaliador associado ao neoconservadorismo, que vinha propondo uma intervenção mais forte do Estado no controle da oferta de serviços e o surgimento do mercado avaliador, ligado ao neoliberalismo, objetivando a regulação dos serviços pelo mercado e rejeitando a intervenção do Estado. Isso fez com que no final da década de 1980, o interesse sobre a avaliação de políticas sociais passasse a ser traduzido pela expressão “Estado avaliador”, demonstrado pelos governos neoconservadores e neoliberais dos países centrais do sistema mundo capitalista.

O Estado avaliador consistiria em uma racionalização e redistribuição geral das funções (e dos poderes) entre o centro e a periferia, no estabelecimento de critérios e processos de controle de qualidade. Nessa perspectiva, o resultado da avaliação vem sendo utilizado para a distribuição de recursos humanos e financeiros entre as instituições que prestam serviços, como educação e saúde.

Afonso (1999) ressalta que o surgimento do Estado avaliativo se deu a partir do momento em que os governos assumiram a tarefa de financiar a educação, definindo normas legais e administrativas dentro das instituições. Para ele, a avaliação sempre esteve intrinsecamente ligada à ação política governamental, na propositura de manter a direção das políticas e no controle dos gastos públicos. Controle esse, subordinado a uma lógica burocrática, tecnicista e economicista, orientada pelos organismos internacionais,

principalmente pelo Banco Mundial, cujos critérios são estabelecidos por meio da produtividade, rentabilidade e menor custo.

Almeida, Schneider e Vazquez (2016) afirma que

Similarmente, o surgimento do Estado-avaliador (Neave, 1999) constitui um dos mais expressivos dispositivos disseminados em larga escala pelos organismos internacionais como parte importante das novas formas de regulação pelas quais deve operar a reforma gerencial dos Estados Nacionais. (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 11).

A existência de um Estado avaliador, no campo educacional, estaria articulada a mecanismos de avaliação sistêmica dos sistemas educacionais, sendo vista como a “[...] mais congruente com a ideologia de mercado [...] justamente por permitir uma forma de avaliação que faz sentido num contexto de forte retração do Estado (Estado-mínimo) e de grande expansão do mercado” (AFONSO, 1999, p. 147-148), cujas estratégias avaliativas residem na legitimação de mudanças educacionais, na governação do Estado a partir de testes organizados nacionalmente e paralelamente por agências multilaterais.

Lima e Afonso (2002) assinalam que

[...] a utilização dos testes estandarizados, a crescente dependência das agências governamentais em relação à recolha e análise de dados sobre o desempenho das escolas, os esforços para intensificar a ligação da educação com as necessidades da indústria, e a alteração das expectativas sociais e individuais em relação à avaliação educacional são os resultados previsíveis do movimento de globalização (cf. Guthrie, 1991). Também num dos boletins da OCDE pode ler-se que em diferentes países ocorre (embora de uma maneira diferenciada) uma <<renovação do interesse pela avaliação>> e que esse interesse se deve a três razões essenciais: i) <<à necessidade que os países têm de dispor de uma mão-de-obra qualificada>>; ii) <<à necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos>>; iii) <<à nova partilha de responsabilidades entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas>> (LIMA; AFONSO, 2002, p. 111-112).

Ainda na argumentação dos autores,

De facto, a avaliação educacional (expressão ampla que aqui é utilizada para designar as diferentes modalidades de avaliação que estão disponíveis no campo da educação) vem constituindo um dos vectores mais expressivos das políticas e reformas educativas dos últimos anos, e com maior evidência desde o advento dos governos da chamada nova direita, ou seja, os governos que iniciaram a sua actividade em muitos países centrais na sequência da crise económica dos anos 70, e que se caracterizaram por tentar articular (de forma inédita) o neoliberalismo económico e o neoconservadorismo político. (LIMA; AFONSO, 2002, p. 112).

O Estado-avaliador constitui-se em um dos aparatos dos organismos internacionais para as novas formas de regulação da reforma gerencial dos Estados nacionais, implantando sistemas de indicadores nacionais e internacionais de responsabilização e prestação de contas (*accountability*)⁹, “o Estado-avaliador passa a controlar a gestão dos sistemas de ensino, o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores orientando o delineamento de certas prioridades e certos padrões de qualidade” (ALMEIDA; SCHNEIDER; VÁZQUEZ, 2016, p. 11).

Essa postulação tem repercutido no modo como se conduz o processo educativo e na concepção do profissional da educação, uma vez que dá maior ênfase a competitividade, a mensuração de valores, do que a qualidade e a significação de valores, o que possibilita a mudança do estado provedor para o estado regulador e, conseqüentemente, a atuação do estado auditor, que avalia os resultados.

Para Ball (2005) esse processo passa a ser denominado de performatividade que:

É a uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento, tornando os “silêncios audíveis” (BALL, 2005, p. 543, grifos do autor).

A lógica da performatividade reside na

[...] construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Nesse contexto, estamos o tempo todo sendo monitorados e avaliados, na condição de nos adequar às novas exigências impostas pela lógica de mercado. Isso requer que estejamos inseridos na performatividade por meio do empenho e dos imperativos da competição e cumprimento de metas (BALL, 2005).

Ou seja, a performatividade nos leva

⁹ Termo de origem inglesa e sem tradução exata para o português. Foi introduzido no Brasil no início dos anos 1990, momento em que emergia o regime democrático de administração pública (PINHO; SACRAMENTO, 2009). Sua inserção nas políticas públicas nacionais tem sido traduzida como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização. Por vez, tal processo coincide com o discurso da descentralização, da desconcentração dos serviços públicos e da autonomia dos entes federados. (AFONSO, 2009b).

A uma luta pela visibilidade. A base de dados, a reunião de avaliação, a análise anual, a elaboração de relatório, a publicação periódica dos resultados e das candidaturas à promoção, as inspeções e a análise dos pares são os mecanismos da performatividade. O professor, o pesquisador e o acadêmico estão sujeitos a uma miríade de julgamentos, mensurações, comparações e metas. [...] Há um fluxo de novas necessidades, expectativas e indicadores que nos obriga a prestar contas continuamente e a ser constantemente avaliados. Tornamo-nos ontologicamente inseguros: sem saber se estamos fazendo o suficiente, fazendo a coisa certa, fazendo tanto quanto os outros, fazendo tão bem quanto os outros, numa busca constante de aperfeiçoamento, de ser melhor, ser excelente, de uma outra maneira de tornar-se ou de esforçar-se para ser o melhor – a infindável procura da perfeição. (BALL, 2005, p. 548-549).

No sentido de controlar as ações dos sistemas públicos e privados, o Estado assume a flexibilidade no controle, responsabilizando cada esfera por suas ações. Para Afonso (2009), isso vem fortalecer a ideia de Estado Avaliador, no qual são utilizados modelos de gestão privada fundados na lógica do mercado, em que é dado a ênfase aos resultados em detrimento do processo, buscando diminuir as despesas públicas, por meio de mecanismos de controle e de responsabilização cada vez mais sofisticados, como as avaliações educacionais.

Essas condições nos levam às noções de quase-mercado educacional, de modo a compreender que a avaliação, entre outras funções, propicia o controle dos resultados obtidos pelas escolas e sistemas educacionais, além da legitimação da competição entre e no interior dessas instâncias (SOUZA; OLIVEIRA, 2003).

Entretanto, se a educação consiste em uma prática social, essa noção de quase-mercado não pode ser enquadrada em um modelo total de mercado, focalizando a privatização e a concorrência, mas ela pode ser tomada como um quase-mercado no sentido de uma estrutura intermediária da lógica capitalista, já que utiliza formas de gestão baseadas na lógica de mercado.

Nessa perspectiva, a avaliação é concebida como uma parte importante da regulação dos serviços educacionais. A partir da concepção de quase-mercado, Dias Sobrinho (2003, p. 20), ressalta que a avaliação permite “[...] diagnosticar quantitativamente a rentabilidade e a eficiência da escola, dos processos pedagógicos e administrativos”.

Assim, o Estado centrou seu poder de controle na educação, defendendo maior transparência, responsabilização e prestação de contas pelos resultados obtidos, o que significou a descontração das responsabilidades do Estado e a culpabilização dos sujeitos sociais. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2016).

Seguindo essa lógica, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais, implementou, nos anos de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A educação brasileira foi marcada pela criação e instituição de políticas de exames nacionais e de um sistema nacional de informação educacional, baseado “na revisão metodológica das estatísticas educacionais e com inovações possibilitadas pela informatização da educação básica” (FREITAS, 2007, p. 63).

Diante disso,

[...] investigou-se o processo de implementação da política de redefinição da regulação para a qualificação da educação básica, detendo-se em três meios utilizados pelo Estado central: o da norma jurídico-legal, o da norma político-administrativa e o das iniciativas efetivas de regulação avaliativa. (FREITAS, 2007, p. 63).

Desse modo, a atuação do Estado não tem diminuído, apenas [...] a regulação estatal está a assumir uma dimensão e latitude diferentes” (FREITAS, 2007, p. 145, ou seja, os Estados

[...] estão, por um lado, a assumir crescentemente a desregulação como a forma emergente de regulação estatal, lançando as instituições para o ambiente caracterizado como “mercado” ou do tipo do mercado e instituindo a autorregulação como forma preferencial de gestão, e, por outro lado, valem de uma regulação porventura mais imperativa e minuciosa sob a retórica da legitimidade de avaliar o desempenho das instituições. (FREITAS, 2007, p. 145, grifos do autor).

Em conformidade com essas medidas, a regulação estatal dos serviços educacionais foi se reconfigurando. O conceito de regulação foi definido nas palavras de Barroso (2005) como a forma de manter os sistemas em equilíbrio, a partir da teoria dos sistemas, uma vez que a função do Estado não é apenas a busca pelo equilíbrio, mas a transformação do sistema pelo reajustamento de suas ações via regras que orientam seu funcionamento.

Portanto, o Estado continua definindo as políticas e controlando a execução de poderes e encargos educacionais de forma centralizada. Na verdade, o que ocorreu foi uma transferência de responsabilidades, já que o Estado ainda fomenta a política educacional, embora não atuando diretamente nas estruturas das escolas, mas no repasse de funções administrativas e manutenção do ensino. (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006).

No Brasil, esse processo de descentralização de poderes e encargos educacionais teve como objetivo “[...] a transferência das funções de administração e manutenção do ensino fundamental do âmbito do Estado para os municípios” (CABRAL NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 26).

Conforme salienta Afonso (2009)

[...] o estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2009, p. 17).

As políticas de avaliação da educação estão intimamente ligadas às políticas públicas neoliberais que sustentam a relação entre o Estado e o seu papel no desempenho do processo educativo.

Dessa forma, compreendemos que essas políticas são focalizadas dentro de uma determinada sociedade e em determinado período histórico. As políticas públicas são, portanto, entendidas “como o ‘Estado em ação’ (GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HOLFLING, 2001, p. 31).

Ainda para a autora, as

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. (HOLFLING, 2001, p. 31).

Dentre as políticas sociais destaca-se a política educacional, que é entendida como “uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos” (HOLFLING, 2001, p. 31).

Na perspectiva da autora, “as políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (HOLFLING, 2001, p. 31). Isto é, em tempos de conflituosas mudanças na sociedade atual, as relações entre

os proprietários de capital e proprietários da força de trabalho tornam-se expressivamente delicadas e, o Estado passa a assumir o papel de regulador dessas relações, no sentido de manter a ordem social.

As políticas de avaliação buscam atender às proposições orientadas pelos governos em diferentes países, visando fortalecer as relações destes com a comunidade em geral, seja em âmbito nacional, internacional, regional ou municipal.

Essas políticas de avaliação obtiveram reforço em 2007, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando o MEC lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Esse plano foi lançado simultaneamente à promulgação do Decreto nº 6.094/07 (BRASIL, 2007) que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, configurando-se em um acordo colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e que estabelece diretrizes para a melhoria da educação básica nacional.

Nesse sentido, as políticas públicas de avaliação, dentre eles o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), são reforçadas pelo Estado brasileiro, pois a avaliação se constitui em um instrumento de controle de resultados obtidos pelas escolas e sistemas educacionais, e de legitimação da competição entre eles (FREITAS, 2007), conforme propõe o ideário neoliberal por meio Estado avaliador.

Alinhada a essa perspectiva, foi criado, em 2005, o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Rondonópolis (SAEM), com o objetivo de avaliar e monitorar a educação municipal, apresentando-se como uma estratégia para melhorar a qualidade do ensino em todas as fases dos ciclos do Ensino Fundamental.

3. O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL DE RONDONÓPOLIS-MT

Nesta seção discutiremos o Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Rondonópolis/MT – a SAEM, a partir da análise de documentos e entrevistas realizadas com os responsáveis por sua elaboração e implementação na rede municipal de ensino, fundamentada nas categorias da dialética materialista histórica.

Essa perspectiva orientou o nosso olhar em relação ao objeto de estudo, por meio da qual buscamos compreender a lógica subjacente ao SAEM, a partir da concepção de avaliação que o fundamenta. Para tanto, realizamos a nossa pesquisa buscando compreender a estrutura e a dinâmica do SAEM no processo de sua tramitação e implementação, conhecer os seus fundamentos, os seus condicionamentos e os seus limites para a educação básica do município de Rondonópolis. Assim, estabelecemos como objetivos específicos: identificar os sentidos atribuídos à avaliação pelo SAEM; analisar a concepção de avaliação subjacente ao SAEM, e discutir o uso dos resultados da avaliação por parte da Secretaria Municipal de Educação - SEMED.

A nossa relação com o objeto investigado tem sido fundamental nesse processo de construção do conhecimento, pois nenhuma ciência é neutra, não produzimos conhecimento distante da realidade a que se pretende estudar. Em outras palavras, podemos ressaltar que:

Isto significa que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”. (PAULO NETTO, 2011, p. 23, grifos do autor).

O autor acrescenta que:

[...] essa característica não exclui a objetividade do conhecimento teórico: a teoria tem uma instância de verificação de sua verdade, instância que é a prática social e histórica. [...] a teoria é a reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto. Essa reprodução, porém, não é uma espécie de reflexo mecânico, com o pensamento espelhando a realidade tal como um espelho reflete a imagem que tem diante de si. (PAULO NETTO, 2011, pp.23-25).

Explica que:

Para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. (PAULO NETTO, 2011, p. 25).

A questão da avaliação da educação vem assumindo centralidade em nossas reflexões há um tempo considerável. Reflexões estas, voltadas para a avaliação das aprendizagens dos nossos alunos, na tentativa de compreender de práticas avaliativas presentes nas escolas.

Partindo destas reflexões, entendemos que há a urgente necessidade de pensar e conceber a avaliação da aprendizagem a partir da perspectiva da totalidade histórica. Entendida não como um todo já pronto e formalizado, mas sim como totalidade a ser construída historicamente, cujo desenvolvimento consiste justamente em submeter a si todos os elementos da sociedade, conforme aponta Kosik (1976).

Compreendermos a partir da dialética marxista que “o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada.” (KONDER, 2008, p. 35). Isso significa que no processo de investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16).

Konder (2008) ressalta que:

Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente; vou precisar de uma visão do conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. (KONDER, 2008, p. 37).

Trata-se, portanto, de compreender que:

Na economia brasileira, ainda tipicamente taylorista e fordista, a produção toyotista incipiente exige mudanças nas políticas educacionais, para se adequar ao processo de acumulação flexível do capital. Não se pode compreender qualquer política educativa desvinculada do contexto histórico-social em que se insere e do teor ideológico de ressignificação dos conceitos que a informam. A contemporaneidade da reforma educacional e a globalização neoliberal capitalista não são pura coincidência. Pelo contrário, referem-se à estratégia do sistema hegemônico produtivo e às práticas políticas do Estado. (DEBREY, 2003, p. 17).

Nesse sentido, Afonso (2009) observa que:

[...] as políticas educativas e avaliativas só podem ser adequadamente compreendidas se forem também referenciadas ao contexto mundial, ultrapassando assim algumas limitações inerentes às perspectivas tradicionais que circunscrevem a análise das reformas às fronteiras do Estado-nação. (AFONSO, 2009, p. 63).

3.1 O SAEM: perspectiva histórico-política

O SAEM é a política de avaliação do município de Rondonópolis, e está diretamente ligado ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado em 1990 pelo MEC/INEP, hoje Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, que desenvolve uma avaliação de larga escala, constituída na perspectiva de retratar a realidade educacional brasileira, sendo realizada por amostragem; aplicada de dois em dois anos, aos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

O SAEM foi criado em 1999 pela SEMED, juntamente à equipe de gestores escolares e professores, com o objetivo de “monitorar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes” (COPREM, 2016, v. 4, p. 17) que, segundo a proposta tem como princípio básico a garantia dos direitos de aprendizagem a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos matriculados na rede municipal de ensino – RME.

Antes da criação do SAEM, a avaliação da educação municipal era realizada pelo SAEFREM, elaborado diretamente com as equipes diretivas das unidades escolares, aplicada pela primeira vez no município de Rondonópolis em 1999. O SAEFREM era um sistema único de avaliação que buscava avaliar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da RME, sendo criado com o objetivo de buscar possíveis soluções para as questões que naturalizam o fracasso escolar, que gerava alto índice de reprovação das crianças ainda nos primeiros anos de escolaridade.

Esse fato foi apontado por uma das entrevistadas:

Nós iniciamos discutindo com a equipe da escola, equipe diretiva da escola, professores de 1ª série, professores de 2ª série, professores de pré-escola e integrantes do Departamento de Ensino, fazendo o levantamento in loco de quantos alunos de 1ª série seriam reprovados na Rede nesse ano e fazendo discussões acerca dos motivos dessa reprovação, de possibilidades que faziam para reduzir este número e reflexão de aproximação entre pré-escola e ensino

fundamental, tanto que a maioria das pré-escolas, elas eram na época, ministradas na própria unidade de ensino fundamental. Entre as principais causas apontadas pelos professores era a não continuidade dele no ano seguinte. Então, o professor não tem a segurança, nem a equipe da escola de quem vai continuar com aquela turma, vamos dizer assim. Sempre vai ter alterações também porque tem as entradas e saídas de crianças. A maioria dos professores atribuía ao grande número de alunos reprovados da sua turma, uma porque ele não tinha certeza de continuar no ano seguinte com a turma. Então, nos pareceu, na nossa análise, que a reprovação estava fortemente ligada a quem daria continuidade, às exigências de quem daria continuidade à turma. E assim, num medo de ser taxado como um profissional incompetente, de ter passado aluno sem saber. (Professora A).

[...] Na época a lógica predominava na RME era trabalho primeiro com sílabas simples e depois complexas. Segundo eles, os professores, na maioria, agora né, a gente perdeu os números, mas a maioria dizia assim: que as crianças dominam as sílabas simples, mas não dominam as complexas; então essa era a lógica. Aí falavam assim: “se eu soubesse que eu ia continuar com essa turma, é, iria reprovar X alunos, como eu não sei, vou reprovar Y”. Aí o número aumentava bastante. (Professora A, grifos da entrevistada).

Baseado em dados quantitativos (notas), o SAEFREM avaliava os alunos considerando apenas o resultado, o que foi alvo de críticas tanto por parte dos professores quanto dos pais. Além disso, existia o problema da descontinuidade dos contratos dos professores, pois tinha implicações diretas sobre o número de aprovações e reprovações.

A partir das discussões fomentadas nacionalmente sobre a nova organização do ensino em Ciclos de Formação Humana, é que se começou a pensar em uma nova perspectiva de avaliação, inclusive na RME, de modo que esta avaliação desse conta de todo o processo de desenvolvimento dos alunos, até mesmo àqueles com necessidades especiais.

Mainardes (2009) observa que:

A escola em ciclos propõe uma ruptura com o modelo da escola graduada (considerado excludente e seletivo), com a reprovação e com o fracasso escolar e, por conseguinte, a sua transformação em sistema educacional não-excludente e não-seletivo. (MAINARDES, 2009, p.13).

Essa transição da escola seriada para a escola organizada e ciclos requer mudanças no modo como se pensa a educação e a sociedade, uma vez que implica uma formação humana e integral dos alunos, com ênfase na aprendizagem contínua, em que a apropriação dos conhecimentos se dá através das interações no ambiente escolar, fazendo com que o aluno se torne o protagonista de sua história, que sejam respeitados os seus tempos e espaços, devendo a escola se constituir em um espaço democrático, de modo

que a pluralidade e a diversidade sejam consideradas e incorporadas nas dinâmicas escolares. Isso requer a ruptura com as práticas educacionais e avaliativas excludentes.

A política de Ciclos de Formação Humana foi regulamentada por meio da Normativa Nº 006/2000, elaborada pela equipe da SEMED, Departamento de Ensino, envolvendo professores, supervisores, coordenadores pedagógicos, diretores que participaram do primeiro projeto de organização da escola em ciclos, em 2000. No entanto, somente em 23/08/2002 é que o sistema seriado foi substituído pelos ciclos, mediante proposta encaminhada via protocolo de nº 1.058.624 de 02/09/2002, para o Conselho Estadual de Educação e regulamentada pela Normativa nº 16, de 19 de dezembro de 2002.

Com os ciclos de formação humana, o município de Rondonópolis, busca, por meio de suas ações:

- A garantia da continuidade e progressão da aprendizagem;
- A definição dos objetivos a serem atingidos no final de cada ciclo;
- A substituição da avaliação classificatória pela avaliação contínua e formativa;
- Adoção de prática da pedagogia diferenciada;
- A formação permanente dos professores. (DCM, 2011, p. 8).

No que se refere a avaliação, este documento postula que:

O papel da avaliação é o de permitir que os professores colham informações, as registre e as analise para tomada de decisões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. As informações registradas serão, transformadas, posteriormente, em relatórios descritivos individuais. Assim sendo, a avaliação desempenhará seu papel formativo e será um elemento fundamental de integração do ensino com vistas à aprendizagem satisfatória. (DCM, 2011, p. 10).

Neste sentido, a avaliação baseados em dados quantitativos (notas) é substituída por uma avaliação qualitativa que procura demonstrar o desenvolvimento das aprendizagens por meio de habilidades definidas pela DCM – 2011.

A Diretriz Curricular Municipal 2011 elaborada pelo Departamento de Ensino da SEMED, através de um trabalho que envolveu com os coordenadores pedagógicos escolares e professores da RME, teve como a finalidade definir os saberes, habilidades e conteúdos para cada etapa de escolarização, ou seja, uma educação focada no educando, considerando suas peculiaridades, histórias de vida e necessidades formativas.

Nestes termos,

A organização por ciclos de formação humana trouxe, também, uma mudança radical em relação à escola convencional e seriada no que se refere à organização dos tempos e espaços, gestão da escola, trabalho pedagógico na sala de aula, avaliação da aprendizagem, relacionamento com os pais e comunidade, bem como relacionamento dos alunos com a escola e com o conhecimento. (DCM, 2011, p. 7).

Essa nova organização das escolas municipais de Rondonópolis em ciclos de formação humana foi se consolidando a partir de 2001, contudo, no ano anterior, quatro escolas já haviam tido implantado o regime de ciclos, como projeto experimental. Esta política tem como objetivos primordiais;

- a) Criar uma organização escolar que supere a escola graduada e suas limitações, podendo tornar a escola mais inclusiva e democrática;
- b) Permitir propostas educacionais mais progressistas, pensadas para enfrentar a seletividade e a exclusão escolar. (DCM, 2011, p. 7).

Em uma perspectiva de educação inclusiva e voltada para a promoção humana, a SEMED propõe o desenvolvimento de práticas educativas e avaliativas que visam o acompanhamento e o monitoramento das aprendizagens dos estudantes, no sentido de obter resultados consistentes e, a partir deles, promover a formações para os docentes e demais profissionais da educação de modo a garantir uma educação de qualidade social.

Para enfrentar esse desafio, a Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis, além da política de formação continuada oferecida a todos os profissionais docentes e não docentes, tem implementado uma política de avaliação denominada SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Municipal), com o objetivo de monitorar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes da Rede Municipal de Educação. (COPREM, 2016, v. 4, p. 21).

Com este objetivo, o SAEM é institucionalizado de modo que o professor, por meio dos exames realizados, propicie condições para os alunos superarem suas dificuldades, o que implica também avaliar a sua própria prática. Neste caso, avaliar já não é mais questão de aprovar ou reprovar o estudante, mas contribuir para que ele se torne capaz de se apropriar dos conhecimentos e exercite sua cidadania. Desta forma, pretendia-se romper com a avaliação classificatória e excludente, baseada em notas.

É importante destacar que o problema da avaliação não se restringe a questão nota, uma vez que esta apenas traduz os resultados dos processos avaliativos. Portanto, o que deve ser questionado são as formas avaliação, o processo de avaliação e o que se avalia se quer de fato retratar a qualidade da educação.

No ano de 2005, o sistema de avaliação do ensino municipal de Rondonópolis passou a ser denominado SAEM, com o objetivo de avaliar, a partir de critérios qualitativos baseados no desempenho, habilidades e competências, o processo de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, e não somente o resultado.

3.2 A Concepção de Avaliação do SAEM

A proposta do SAEM foi pensada a partir da concepção de uma avaliação facilitadora da aprendizagem, pois concebe ação educativa como um processo de construção de conhecimento. Ancorado nesta perspectiva,

[...] o professor deve criar condições para que os alunos superem suas dificuldades, o que implica avaliar também a sua própria ação e estabelecer novas correções, segundo as circunstâncias evidenciadas. Portanto, essa avaliação funciona como um elemento orientador de sua ação pedagógica. A função da avaliação, assim, não é mais “aprovar” ou “reprovar” o educando, mas contribuir para que este se perceba capaz de construir conhecimentos significativos, que possibilitem o exercício da cidadania plena. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 25, grifos do autor).

O SAEM vem sendo proposto a partir de uma concepção de avaliação pautada no processo de ação-reflexão-ação, em que o professor se torna o mediador das ações educativas. Essa mediação se materializa no acompanhamento permanente das aprendizagens, da utilização de diversas estratégias e instrumentos avaliativos, da análise de resultados, na inclusão de todos, na valorização de suas necessidades formativas e na promoção da práxis humana.

Para Fernandes (2005) a avaliação é concebida como

[...] todo e qualquer processo deliberado e sistemático de recolha de informação, mais ou menos participado e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer numa diversidade de situações. (FERNANDES, 2005, p.16).

Partindo dessa acepção, e em consonância com a organização da educação em Ciclos de Formação Humana, o SAEM concebe a avaliação como uma proposta de continuidade dos processos de aprendizagens dos alunos, pois

[...] na concepção de uma avaliação inclusiva e emancipadora, avaliar só faz sentido se mudar os resultados, garantir as aprendizagens, incluir todos no

processo, atender aos alunos nas suas especificidades, promover a práxis humana ação-reflexão-ação. Portanto, a avaliação deve reconhecer e valorizar o progresso do aluno, ou seja, a avaliação deve, primordialmente, apoiar a aprendizagem dos alunos, indicar os objetivos alcançados e, de forma clara, sugerir proposições para mudar os resultados. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 26).

Conforme o exposto na COPREM (2016):

Uma avaliação que contemple essas perspectivas requer mudanças na prática avaliativa, [...], consiste em conceber que professor nenhum é dono de sua prática se não tem em suas mãos a reflexão sobre a mesma. [...] Assim, a avaliação rompe com a lógica classificatória e excludente e assume um caráter investigativo, diagnóstico, contínuo e processual. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 28).

Segundo esta política, “a função do educador é, portanto, a de possibilitar aos educando apropriar-se dos conhecimentos científicos socialmente construídos para que possam inserir-se num contexto social mais amplo” (COPREM, 2016, vol. 4, p. 29).

Perguntamos a uma das entrevistadas o porquê foi pensada uma política de avaliação específica para o município. Ela respondeu que “o motivo que mais provocou a elaboração dessa política foi o alto número de alunos reprovados ainda no primeiro ano de escolaridade, isso dado ao fato da não continuidade dos professores na série seguinte” (Professora A).

Destaque-se que a implementação da política de avaliação do SAEM coincide a criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) no ano de 2005. A ANRESC, também conhecida como Prova Brasil, foi criada para avaliar, de forma censitária, a qualidade do ensino das escolas públicas que tivessem no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do Ensino Fundamental, possibilitando gerar resultados por escola. Logo, a criação do SAEM foi uma forma da política de avaliação local se alinhar a política nacional.

Para compreendermos a política do SAEM, analisamos os documentos que nos foram disponibilizados pela SEMED, uma vez que uma parte dos documentos com o registro das reuniões para a elaboração e das discussões sobre o SAEM foram perdidos quanto esta Secretaria mudou de local de funcionamento.

A gente perdeu essas atas, nessa mudança da SEMED lá de onde era a Câmara para cá. O material foi misturado com os arquivos da vida escolar e a gente não tem mais esses materiais. Procuramos alguém. Eles foram perdidos nessas mudanças, essas atas que fazíamos. (Professora A).

Dentre os documentos analisados neste estudo, destacamos a Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis – COPREM, composta por doze volumes. Essa coletânea foi elaborada por uma equipe da SEMED, contando com a participação de professores doutores, mestres e especialistas nos temas específicos.

Esta Coletânea é apresentada em volumes, descritos a seguir:

- ✓ Nos volumes de um a cinco, o leitor encontrará debates e exposição sobre políticas já consolidadas pela Secretaria Municipal de Educação, mas que precisam ser fomentadas com esmero e vontade política para que as ações se convertam em resultados satisfatórios ao ensino e à aprendizagem;
- ✓ O primeiro volume apresenta uma sucinta reflexão sobre o trabalho pedagógico na Política dos Ciclos de Formação Humana desenvolvido por esta Rede. Destaca-se, no volume dois, o papel da Gestão Democrática no município com o trabalho dialógico entre Gestores, Coordenadores e Assessores Pedagógicos;
- ✓ A política de fomento à formação dos profissionais da Rede Municipal de Ensino está evidenciada no volume três. Já os elementos fundamentais da Política de Avaliação e Monitoramento dos Indicadores de Qualidade na Rede Municipal de Ensino são apresentados no volume quatro. Os principais programas e projetos oferecidos pelo governo federal, empresas e Organizações não governamentais (ONGs), que são executados pelo município tendo como foco o aluno, sua aprendizagem e maior inclusão, fazem parte do volume cinco;
- ✓ Nos volumes de seis a doze, o leitor pode adentrar em discussões de temas fundamentais para o currículo da Educação Básica, já elencados como obrigatoriedade, porém nunca debatidos e pensados metodologicamente como nesta coletânea. Nestes, estão contemplados os temas da Educação Etnorracial, da Educação Ambiental, da Educação do Campo, da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Especial, da Educação Escolar indígena e da Educação e Direitos Humanos. (COPREM, 2016).

Analisamos, em específico, o Volume nº 4 desta coletânea, intitulado “Políticas de Avaliação e Monitoramento”, dividido em três seções, pois apresenta

[...] os principais aspectos da avaliação, vinculados às atribuições da Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores, abordando, inicialmente, o contexto histórico, da Legislação Educacional da política articulado à avaliação da Rede Municipal. Posteriormente discutiu-se e conceituamos a avaliação da aprendizagem e suas funções: avaliação diagnóstica, formativa e somativa. Em seguida, tratou-se dos Indicadores de Qualidade na Educação, Sistema de Avaliação da Educação Municipal – SAEM e das Estratégias e Instrumentos/Mecanismos Avaliativos. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 17).

Na Introdução deste Volume, são expressas as intenções do SAEM:

[...] contribuir com o fortalecimento da política de avaliação da Rede Municipal de Ensino – RME e organização da Proposta Pedagógica da Escola. Buscou-se nesse documento traduzir as concepções e caminhos percorridos

pelo coletivo dos profissionais da rede, além é claro, de provocar em cada um de nós o desvelar de novas possibilidades para práticas pedagógicas significativas a todos os envolvidos no processo. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 18).

Apresentamos, no quadro abaixo, o sumário deste Volume:

Quadro 01: Sumário do Volume Nº 4 – Políticas de Avaliação e Monitoramento

CAPÍTULO	TÍTULO	PÁGINA
-	Introdução	17
1	Política de Avaliação da Rede Municipal de Educação	19
2	Conceituando Avaliação da Aprendizagem	25
2.1	Função da Avaliação: diagnóstica, formativa e somativa	29
2.1.1	Função Diagnóstica da Avaliação	30
2.1.2	Função Formativa da Avaliação	32
2.1.3	Função Somativa da Avaliação	33
3	Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores	39
3.1	Indicadores de Qualidade na Educação	40
3.2	Sistema de Avaliação do Ensino Municipal - SAEM	41
3.2.1	SAEM Interno	43
3.2.2	SAEM Externo	44
3.3	A Inclusão dos Alunos com Deficiência	46
3.4	Estratégias e Instrumentos Avaliativos	48
-	Considerações finais	51
-	Referências	53

Fonte: COPREM, 2016, vol. 4.

A elaboração dessa coletânea foi instituída como uma das metas prioritárias do PME – Plano Municipal de Educação, na gestão do Prefeito Percival dos Santos Muniz, 2013 – 2016, que tinha como secretária de educação, Ana Carla Luz Borges Leal Muniz. Realizamos, também, leituras e análises de outros documentos como a Diretriz Curricular Municipal – a DCM, e as fichas avaliativas, que são instrumentos de avaliação do SAEM.

Conforme a COPREM (2016) o princípio básico do SAEM é “a construção de uma educação comprometida com a qualidade e a garantia de uma Rede Municipal de Ensino Inclusiva, onde todos pudessem aprender em todas as etapas e modalidades da educação” (COPREM, 2016, vol. 4, p. 42).

A política de educação da SEMED está ancorada nos princípios de uma educação para a humanização e emancipação humana, tendo em vista a formação do cidadão em sua plenitude, para que este possa compreender e apropriar-se das dinâmicas sociais e, ao mesmo tempo, poder transformá-las. Dessa forma, ela tem sido pensada e implantada a partir de um entrelaçamento com a organização da escola organizada em ciclos de formação humana, na tentativa de “[...] superar a escola graduada e suas limitações, podendo tornar a escola mais inclusiva e democrática; permitir propostas

educacionais mais progressistas, pensadas para enfrentar a seletividade e a exclusão escolar” (DCM, 2011, p. 7).

Segundo a Coletânea de Políticas e Referenciais Metodológicos para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis – COPREM (2016), a implementação do SAEM tem por objetivo:

- i) Consolidar uma “cultura de avaliação”;
- ii) Produzir indicadores importantes e transparentes capazes de (re) orientar a elaboração de políticas educacionais para SEMED e unidades escolares da rede municipal;
- iii) Definir programas de formação continuada para os profissionais, a partir dos indicadores evidenciados;
- iv) Oferecer subsídios para uma reflexão coletiva aprofundada sobre a educação, a partir da análise dos dados das avaliações, promovendo a (re) orientação das práticas pedagógicas e de gestão;
- v) Socializar resultados das aprendizagens dos alunos com a comunidade escolar (alunos, famílias dos alunos, gestores e, principalmente, do Conselho Escolar, conforme orientações MEC, 2009. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 42).

Com o SAEM o processo de avaliação da educação foi ampliado, englobando as dimensões da Avaliação Institucional, estruturado “em duas etapas complementares, interdependentes, diferenciando-se em procedimentos e abrangência”, ou seja, a avaliação interna e externa conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 02: Estrutura do SAEM

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO MUNICIPAL – SAEM		
SAEM INTERNO		SAEM EXTERNO
É a etapa que fica sob a responsabilidade das unidades escolares (diretores, supervisores/coordenadores pedagógicos, diretores e professores) com o objetivo de diagnosticar os conhecimentos dos alunos e, assim, (re) orientar as práticas pedagógicas e de gestão escolar, no decorrer do ano letivo, de modo a facilitar e promover práticas que produzam boas aprendizagens para todos os alunos.		A etapa externa do SAEM é de responsabilidade da SEMED/Departamento de Formação Profissional/Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores e concretiza-se com o apoio de professores, supervisores/coordenadores pedagógicos e diretores das escolas da rede municipal, na elaboração, aplicação e correção das avaliações. Até 2012, a avaliação era realizada por amostragem, ou seja, apenas 50% dos alunos das terceiras fases de cada ciclo e segmentos de EJA eram avaliados, e os instrumentos contemplavam somente as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Atualmente, porém, são avaliados 100% dos alunos das últimas fases de cada ciclo e segmentos de EJA.
INICIAL	MEDIAL	FINAL/CUMULATIVO
Realizado pela escola (diretor/supervisor/coordenador e professores) no início do ano letivo. Os dados obtidos subsidiam a elaboração do planejamento geral para o 1º semestre, aproximando o currículo real à Diretriz Curricular da Rede Municipal e às Orientações Nacionais, a partir da Provinha Brasil, Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) e Prova Brasil.	Realizado como o anterior, porém em junho/julho. Tem como objetivo reunir dados sobre o processo de aprendizagens dos alunos até esse período letivo e subsidiar a elaboração/reorganização do planejamento dos trabalhos pedagógicos e de gestão para o segundo semestre.	Segue os mesmos passos das etapas anteriores e tem como objetivo avaliar o rendimento anual dos alunos, apresentando a efetividade dos trabalhos desenvolvidos pelos professores e pela escola, como um todo.

Fonte: COPREM, 2016.

O SAEM é realizado em duas etapas: interno [pela escola] e externo [pela SEMED] e em cada etapa é aplicado em três momentos específicos: INICIAL, MEDIAL e FINAL, que correspondem às avaliações DIAGNÓSTICA, FORMATIVA e SOMATIVA. A avaliação diagnóstica geralmente é realizada no início do ano letivo ou no início de uma unidade de ensino, com o intuito de averiguar o que o aluno já sabe e o que é preciso trabalhar, essa função está ligada ao SAEM INICIAL.

À medida em que são trabalhados os conteúdos e desenvolvidas as atividades diárias, o professor vai observando cada um de seus alunos e, assim, vai realizando

anotações e atividades avaliativas de modo que se perceba os avanços e as limitações de cada um. A essa avaliação denomina-se formativa, por apresentar um acompanhamento permanente do desempenho do aluno, conhecida como SAEM MEDIAL. Ao final de cada ano letivo, realiza-se, por meio de atividades escritas e mais específicas, uma avaliação final, como requisito para se saber o desempenho dos alunos durante o período letivo e como estes seguirão para a próxima fase – SAEM FINAL.

A avaliação externa, aplicada pela SEMED, que era por amostragem e abrangia só as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, passou a ser realizada com todos os alunos, incluindo as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, com questões contidas em único instrumento. As disciplinas de Geografia e História só foram incluídas a partir do ano de 2014 (COPREM, 2016).

Pensado em um contexto de transição de uma nova política educacional, ou seja, da organização seriada para o ciclo de formação humana, o SAEM foi adquirindo novas percepções acerca de como se avaliar, tendo em vista propiciar o rompimento com a concepção de avaliação pautada na mensuração e quantificação, buscando assim, o uso de aspectos qualitativos que descrevem o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, para isso são usados os conceitos: muito crítico, crítico, acompanha, acompanha bem.

Entretanto, observamos que apesar da mudança na forma, a avaliação permanece centrada nos resultados/aprendizagem dos alunos, sem considerar elementos fundamentais para o processo de avaliação como a gestão do sistema, o contexto socioeconômico, o financiamento da educação, a formação dos professores, as condições de trabalho na escola, a infraestrutura escolar etc., reproduzindo localmente o que está sendo feito nacionalmente. Subjacente a esta concepção de avaliação está a lógica da individualização e responsabilização dos indivíduos ou de um grupo pelo sucesso ou fracasso escolar.

Além disso, segundo uma das entrevistadas, havia questionamentos por parte da equipe da SEMED e dos professores quanto à interpretação dos conceitos usados na avaliação do alunos: “[...] mas esse aluno é crítico em Matemática, em Língua Portuguesa, em que exatamente? O que que é que esse aluno não avança? O que que falta para ele compreender melhor?” (Professora B).

Apesar desses questionamentos, as Professoras A e B afirmaram que com a implementação do SAEM, o problema do alto índice de reprovação vem sendo resolvido através da mudança na avaliação, já que os resultados obtidos têm sido melhores:

Conseguiu-se reduzir o número de alunos reprovados no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental. Todo nosso esforço de formação era voltado para a formação do alfabetizador, porque nós tínhamos bem claro que a criança ela só teria sucesso na escola se ela for alfabetizada. Que à medida que ela vai avançando nos níveis de escolarização, cada vez mais, precisa que ela tenha competência de ler, de compreender o que ela lê, e de escrever. Então, nós achamos assim, a alfabetização era assim, a base do sucesso escolar. Esse movimento dialético na alfabetização – do todo para a parte, da parte para o todo. E foram inúmeros cursos de formação do professor alfabetizador, até porque ali estava nosso grande gargalo. Assim, é, junto com isso, nós íamos estudando as propostas pós-ditadura, já com a abertura vieram propostas de uma outra lógica de organização do Ensino Fundamental, não mais em série, mas, em se analisando-se as etapas de vivências das crianças, da cultura das crianças. Essa avaliação, seria agora uma avaliação contínua, e aí a LDB também nos ajudou nesse sentido, ela vai falar da avaliação que deverá ser contínua, onde os dados qualitativos preponderam sobre os quantitativos. (Professora A).

Eu observo que a partir de 2013 quando a gente começou toda essa discussão, que foi possível reestruturar, né, as fichas avaliativas da escola, dar uma organizada para esses saberes e habilidades, direcionar o trabalho do professor, ficou melhor a compreensão dos dados que eram inseridos para a Secretaria. E, a partir desses dados, também a Secretaria se pauta para a formação; para as formações necessárias em relação às disciplinas que são abordadas na avaliação. Na escola organizada em Ciclo de Formação Humana, que é lá também que a gente embasa para essa questão dessa avaliação formativa e não somativa, porque trabalhar a avaliação dentro do ciclo de formação humana, não é avaliar para a nota, é avaliar para aprendizagem. E, pautado nisso, foram ofertadas algumas formações “pontuais” com o intuito de diminuir os índices que estavam tão abaixo do esperado. (Professora B, grifo da entrevistada).

O que se pretende com o SAEM é obter indicadores educacionais que subsidiem a elaboração de políticas públicas e de propostas de intervenção técnico-pedagógica, tendo em vista garantir a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento de uma cultura de avaliação não punitiva, fomentadora de mudanças qualitativas na educação municipal.

A avaliação subsidia o trabalho pedagógico, redirecionando as ações para sanar as dificuldades diagnosticadas. Deve ser entendida como um processo de acompanhamento e compreensão dos avanços e dos limites dos alunos para atingir os objetivos propostos no planejamento anual. (DCM, 2011, p. 10).

Partindo desse pressuposto, em 2005 a SEMED implantou o SAEM, visando “monitorar e acompanhar a aprendizagem dos estudantes” (COPREM, 2016, p. 17). Mas somente em 2013 é que se criou a Divisão de Avaliação e Monitoramento de Indicadores, hoje vinculada ao Departamento de Formação Profissional, instituída com a responsabilidade de planejar e fortalecer a política de avaliação da educação municipal

A Divisão é responsável pela definição de parâmetros e mecanismos para a realização das avaliações de desempenho na educação básica, como pela análise dos resultados, a produção de relatórios e a disseminação dos dados.

Dentre suas funções destacamos:

[...] organizar e coordenar o processo de elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação do SAEM, além de orientar sobre os mecanismos e processos de aplicação, e gerenciar sistemas e banco de dados para consolidar os resultados (COPREM, 2016, p. 17).

[...] sistematizar e produzir dados e indicadores educacionais, analisar os resultados, realizar diagnósticos e executar estudos e pesquisas. Cabe também à Divisão, organizar e coordenar o processo de elaboração e aplicação dos instrumentos de avaliação do SAEM externo, junto ao Departamento de Formação Profissional, além de orientar sobre os mecanismos e processos de aplicação, gerenciar sistemas e banco de dados e consolidar resultados. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 39).

Ao analisar a proposta do SAEM e com base nas informações recolhidas nas entrevistas, observamos que ele foi criado a partir da necessidade de se proporcionar meios estratégicos com vistas a garantir a redução do alto índice de reprovação dos estudantes, bem como promover uma educação mais efetiva e inclusiva, de modo a romper com a lógica da exclusão.

Para o SAEM,

A concepção e a prática avaliativa na escola por ciclos de formação humana pressupõem uma lógica de inclusão, perspectiva que situa a defesa de uma avaliação inclusiva no âmbito de um horizonte de expectativas mais amplo: a democratização do conhecimento e a constituição de uma práxis educativa libertadora. Nesta organização curricular a avaliação foca nos processos e está permanentemente comprometida com a reorganização das práticas pedagógicas educativas que visam à aprendizagem de todos os sujeitos. (COPREM, 2016, v. 4, p. 20)

Como se pode perceber o SAEM se propõe a desenvolver uma avaliação inclusiva, mas na prática realiza o monitoramento da aprendizagem dos estudantes e a construção de indicadores, conforme estabelece o ideário neoliberal que enfatiza práticas gerencialistas na condução das políticas educacionais centradas na eficiência, eficácia, competitividade e qualidade dos resultados.

O SAEM dá ênfase as funções da avaliação atribuindo a elas o diagnóstico e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Funções estas que, na proposta da política, deixam de ser classificatórias e excludentes, e buscam por meio de diversas

estratégias oferecer um ensino diferenciado a cada aluno, de modo a atendê-lo em suas especificidades.

A avaliação revelada pelo SAEM tem assumido diferentes funções decorrentes das novas exigências e papéis que lhe são atribuídos socialmente. Logo, são para atender aos interesses da sociedade globalizada, já que visam “proporcionar informação útil e relevante para melhorar a eficácia da ação educacional”. (COPREM, 2016). Dentre as principais funções destacadas estão a diagnóstica, a formativa e a somativa. Assumindo cada uma das características específicas e distintas, elas ocorrem quase que concomitantemente.

Como o próprio nome sugere, a avaliação diagnóstica reside na análise preliminar sobre o que os estudantes já sabem sobre determinados conhecimentos, como por exemplo, pode ser caracterizada como uma ação avaliativa realizada no início de um processo de aprendizagem. Tendo em vista a obtenção de informações sobre os conhecimentos prévios, aptidões e competências dos alunos para, a partir daí se organizar os processos de ensino.

A Diretriz Curricular da RME enfatiza que:

A avaliação diagnóstica considera os componentes curriculares, os saberes e habilidades a serem desenvolvidos, buscando adequar a proposta de ensino às capacidades evidenciadas pelos/as alunos/as. É necessário que o professor utilize os resultados para orientar o planejamento, propor e executar ações na sala de aula e na escola, para modificar estratégias e procedimentos de ensino que se mostrem inadequados e avançar nos pontos em que os resultados se mostrem insatisfatórios. (DCM, 2011, p. 10).

A avaliação diagnóstica é ainda, uma forma de precaver a detecção tardia das dificuldades e limitações das aprendizagens dos estudantes, buscando identificar as suas aptidões, seus interesses e suas capacidades e competências – requisitos básicos para futuras ações pedagógicas, ou seja, promover a ação educativa em prol das necessidades e peculiaridades dos alunos, diagnosticando aquelas dificuldades que persistem e buscando meios e condições de intervenção:

[...] a avaliação em sua função diagnóstica não ocorre em períodos pré-determinados, podendo ser realizada no início do ano letivo, no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretenda introduzir nova aprendizagem e se considere necessário proceder a uma avaliação desse tipo. Esta deve ao professor alguns elementos iniciais que permitam prever o avanço no processo, bem como a orientação durante o percurso. (COPREM, 2016, v. 4, p. 31).

Ainda, para o SAEM,

[...] a avaliação diagnóstica, por pretender averiguar a posição do discente em face de novas aprendizagens que lhe serão propostas e das aprendizagens anteriores que servem de base para as novas, pode diminuir as dificuldades futuras e, em certos casos, resolver situações presentes. Pode-se afirmar que a avaliação em sua função diagnóstica vem sendo desenvolvida nas escolas da rede municipal, compreendendo a avaliação interna inicial do SAEM (Sistema de Avaliação do Ensino Municipal). (COPREM, 2016, vol. 4, p. 31).

Conforme a Diretriz Curricular da RME,

O diagnóstico dos/as alunos/as, neste contexto, assume amplitude maior ao atender aos seguintes princípios: i) o registro reflexivo de cada aluno feito pelo/a professor/a da fase anterior, quando se tratar de diagnóstico inicial, ou do professor da turma quando se tratar de diagnóstico semestral; ii) os saberes e habilidades trabalhadas, no semestre anterior nos diferentes componentes curriculares. (DCM, 2011, p. 11).

Afonso (2009) caracteriza a avaliação diagnóstica como avaliação criterial que, por meio da qual é elaborado o diagnóstico das aprendizagens, conhecimentos e dificuldades dos estudantes. Para ele, a avaliação criterial permite a verificação da aprendizagem de cada aluno, conforme as suas necessidades formativas e os objetivos previamente definidos, tornando-se assim facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de atividades e da promoção ao longo do caminho escolar.

Para este autor,

A avaliação criterial, cuja característica principal reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, faz-se em função das realizações individuais de cada aluno e não em comparação com os outros – o que coloca esta modalidade de avaliação como facilitadora do diagnóstico das dificuldades, da programação de atividades de compensação e dos juízos de promoção ao longo do percurso escolar (AFONSO, 2009, p. 35).

Nesta perspectiva, a avaliação diagnóstica ou criterial, se apresenta na contramão da avaliação normativa que, por meio de testes estandardizados, medem a inteligência dos estudantes, comparando os resultados quantificáveis, “o que lhe confere uma natureza intrinsecamente selectiva e competitiva” (AFONSO, 2009, p. 34).

A partir da avaliação diagnóstica, indubitavelmente a avaliação formativa é a peça chave da prática pedagógica por permitir, através de suas múltiplas funções, a orientação e a regulação do processo ensino aprendizagem.

Para o aluno, a avaliação formativa lhe possibilita a compreensão de seu próprio desenvolvimento e o funcionamento de suas capacidades cognitivas, deslocando-se a ênfase do desempenho para as competências. Já para o professor, esta avaliação orienta e regula sua prática, favorecendo a análise e a identificação de como adequar o ensino ao aprendizado dos alunos. Assim, a avaliação formativa pode ser vista como uma via de mão dupla, que serve tanto para aprimorar a aprendizagem dos alunos como orientar a prática do professor:

A avaliação formativa é entendida como um processo contínuo, progressivo, sistemático, flexível, orientador da atividade educativa, ao respeitar o ritmo individual de cada aluno. [...] Ao educador compete buscar o aperfeiçoamento da sua prática, ou seja, a capacidade de ação-reflexão-ação, caracterizada como um processo de interpretação e intervenção sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, a fim de garanti-lo, aprimorá-lo, redirecioná-lo, enfim, contribuir para que a construção do conhecimento se efetive. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 32).

A avaliação formativa, necessária tanto para o aprendizado do aluno e a reorientação da prática do professor, propicia

[...] acompanhar permanentemente o processo de ensino-aprendizagem, dando especial atenção ao educando, motivando-o para a regularidade do seu esforço, à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que ele utiliza. Neste contexto, o feedback fornecido aos alunos é um dos contributos para melhorar sua motivação e autoestima, levando assim uma aprendizagem de sentido e significado ao educando. Constitui o feedback a própria essência da avaliação formativa e contribui para a prática pedagógica do educador, de forma que este possa organizar mecanismos pedagógicos, que potencializem práticas que corroborem significativamente para a concretização dos objetivos. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 32).

A avaliação formativa se concretiza na medida em que o professor, além de identificar os problemas e as dificuldades sentidos pelos alunos, passa a entendê-los e a enfrentá-los, buscando diversas estratégias para a sua superação, conforme acentua De Katele (1987):

Quando os professores praticam a avaliação formativa, a recolha de informações sobre a aprendizagem dos alunos pode ser realizada por uma pluralidade de métodos e técnicas que incluem desde o recurso à memória que o professor guarda das características dos alunos até às mais diversificadas e conhecidas estratégias como a observação livre, a observação sistemática, a autoavaliação, a entrevista, o trabalho de grupo e outras diferentes formas de interação pedagógica. (AFONSO, 2009, p. 38).

Cortesão (1993) ressalta ainda que

[...] se o professor pretende identificar problemas sentidos pelos seus alunos, se, em vez de constatar a existência de dificuldades, pretende entendê-las e enfrentá-las, terá de recorrer o mais possível a diferentes estratégias de análise e registro do que está a passar na sala de aula. (CORTESÃO, 1993, p. 31).

No entanto, a avaliação formativa, como forma de avaliação contínua, pode significar ainda um constante controle sobre os alunos (AFONSO, 2009). Mesmo assim, a avaliação formativa é caracterizada como “uma bússola orientadora” (CORTESÃO; TORRES, 1993) do processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia “o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que participe da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo que valorize cada passo dado rumo a novas aprendizagens.” (COPREM, 2016, vol. 4, p. 33).

Ou seja,

[...] a avaliação formativa enquanto dispositivo pedagógico adequado à concretização de uma efectiva igualdade de oportunidades de sucesso na escola básica. Neste sentido, defendemos que a avaliação formativa – sendo uma das modalidades de avaliação mais aptas à utilização dos espaços de relativa autonomia que a escola possibilita – é também um dos instrumentos pedagógicos que mais eficazmente podem dar viabilidade à acção do “professor inter/multicultural”, sobretudo quando se espera que este seja um “agente/promotor de uma democracia aprofundada”, exigida para fazer face aos novos problemas que desafiam a escola de massas numa época de globalização. (STOER, 1992, p. 74, grifos do autor).

Nesse sentido, Fernández Enguita (1990) afirma que:

Do ponto de vista diagnóstico, a avaliação contínua [...] é altamente desejável, mas do ponto de vista da classificação dos alunos pode transformar-se num instrumento de controlo [...] mais opressivo que a avaliação pontual, isto é, a avaliação tradicional. (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1990, p. 231).

Afonso (2009) adverte que:

Não parece adequado, por isso, transformar a avaliação formativa numa espécie de panaceia pedagógica como se esta modalidade de avaliação tivesse apenas virtualidades que só pudessem conduzir à promoção e valorização pessoal e académica dos alunos. Esta visão voluntarista, que frequentemente se esgota na enumeração retórica de algumas das suas (boas) características, acaba por impedir, quase sempre, um maior aprofundamento sociológico das funções (manifestas e latentes) desta modalidade de avaliação. (AFONSO, 2009, p. 40, grifo do autor).

Outra função destacada na política do SAEM é a somativa que se traduz nos resultados finais do processo educativo. Essa, por sua vez:

[...] pretende representar um sumário de resultados obtidos numa situação educativa e ocupa momentos específicos, ao fim de uma fase, de um ciclo, de um período letivo ou de uma unidade de ensino. Objetiva, de forma breve, codificar a distância que se ficou de um objetivo que não atingido e, tradicionalmente, é realizada através de testes e exames. Também se designa a mesma de “cumulativa” [...] (COPREM, 2016, v.4, p. 34, grifos do autor).

Conforme o que se propõe no SAEM, é a função da avaliação mais evidenciada na prática avaliativa:

Na rede municipal de ensino de Rondonópolis, esse domínio é verificado por meio da avaliação externa, aplicada ao final de cada ciclo e segmento da EJA [...]. Tal avaliação pode ser considerada como um balanço final, cujo objetivo é reorientar a prática docente, a proposta pedagógica da instituição educativa, bem como a implementação de políticas de formação continuada. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 34).

A avaliação somativa é realizada por meio de testes e exames para que se possam publicizar os resultados alcançados durante o processo educativo. É a forma pela qual se consolida a divulgação do desenvolvimento dos alunos. É, portanto, a partir da publicização dos resultados obtidos por meio das avaliações que promovem formação continuada aos professores na tentativa de buscar estratégias que visem a superação dos problemas e dificuldades levantados, já “que se projeta para o exterior, refletindo em boletins de notas, relatórios. O sistema escolar e a pressão social reclamam basicamente avaliações somativas finais de processos.” (SACRISTÁN, 1998, p. 330).

Esta modalidade de avaliação objetiva “determinar o grau de domínio do estudante em uma área de aprendizagem, o que permite outorgar a este uma qualificação passível de ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada.” (MIRAS; SOLÉ, 1996, apud COPREM, 2016, p. 34).

É atribuído à avaliação somativa um caráter classificatório, mas ela não se esgota apenas nesta função, pois o que está em jogo é a forma como são tratados os resultados destas avaliações. Assim, as funções – diagnóstica, formativa e somativa, não se excluem entre si. É importante considerarmos que “a avaliação somativa não seja abolida, pois ela permite a constituição de uma visão de conjunto e por essa razão deve continuar fazendo parte do processo de avaliação das aprendizagens.” (COPREM, 2016, vol. 4, p. 35).

Nestes termos,

A avaliação somativa também pode ser valorizada por exprimir uma interpretação, tão rigorosa quanto possível, dos dados recolhidos, durante o processo de ensino e aprendizagem, acerca do domínio cognitivo, atitudes e capacidade. Reafirma-se que o que tem relevância, neste caso, é o uso que fazemos dos resultados em termos formativos, bem como se aponta a necessidade do estabelecimento de critérios de avaliação para que se evitem arbitrariedades. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 35).

Ainda segundo o COPREM:

[...] a avaliação somativa pode operar, igualmente, em e sobre processos de ensino e aprendizagem de curta duração, de maneira “contínua” e “sistemática”. Nesse momento, pode acabar desempenhando, de fato, uma função muito similar à da avaliação formativa e formadora, atribuindo aos juízos de valor daí advindos o papel de reguladores dos processos de ensino e aprendizagem nos quais se insere. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 35, grifos do autor).

Na proposta do SAEM, esta modalidade de avaliação é traduzida no SAEM interno final – realizado pela equipe da escola e pelo SAEM externo – realizado pela equipe da SEMED.

As principais características da avaliação somativa são:

- 1) informar resumidamente o que foi aprendido pelos discentes, com o objetivo de registrá-lo e torná-lo público aos interessados – pais, professores, instituições formadoras e, sobretudo, aos alunos;
- 2) considerando a natureza normativa, comparar as aprendizagens dos alunos a uma norma, orientações curriculares, matriz de habilidades, parâmetros curriculares e/ou em relação a um dado grupo;
- 3) consiste no balanço das aprendizagens depois de uma ou várias sequências de ensino-aprendizagem;
- 4) fazer referência ao juízo final e global – um “sumário” de um processo que terminou e sobre o qual se emite um valor final;
- 5) julgar o aluno em relação à eficiência da aprendizagem ou do ensino, uma vez concluídos;
- 6) exprime uma interpretação dos dados recolhidos durante o processo de ensino e aprendizagem quanto ao domínio cognitivo, atitude e capacidade;
- 7) determinar até que ponto e em que grau se realizou ou não as aprendizagens pretendidas;
- 8) adaptar os processos de ensino e aprendizagem futuros às necessidades educacionais dos alunos, reorientar ou orientá-los para diferentes modalidades de ensino ou vias formativas.
- 9) colocar os juízos de valor resultantes a serviço da regulação dos processos de ensino e aprendizagem nos quais se insere. (COPREM, 2016, v. 4, p. 36).

Observamos que as funções da avaliação se aplicam somente sobre as ações dos aluno e dos professores, isto porque as funções da avaliação se voltam para a regulação do aprendizado do aluno – em que são avaliadas suas habilidades e competências, e do trabalho docente, ao atribuir os resultados obtidos a sua prática pedagógica. Logo, a

gestão do sistema, as políticas de avaliação, a atuação do Estado, dentre outros fatores que determinam o processo educativo não são pensados e avaliados.

Isso implica dizer que:

Uma avaliação reducionista do rendimento escolar, ao invés da criação de *cidadãos ativos*: finalidade maior das sociedades democráticas, pode não só obstaculizá-las como pode conduzir a um engessamento do sistema de modo a tornar os educandos *cidadãos unidirecionados* para um sucesso mensurável apenas para o sistema contratual de mercado. (CURY, 1997, p. 110, grifos do autor).

Consideramos, portanto, que uma educação para a emancipação humana não pode ser estabelecida por meio de habilidades e competências, pois isso denota a lógica da mercantilização, cujo foco está centrado no ensino fragmentado, por meio de técnicas, parâmetros e conteúdos para atender os interesses do capital.

Como observa Gipps (1998):

Neste contexto, surgiu recentemente uma nova função para a avaliação: ela é empregada para “sintonizar” os sistemas de educação em resposta às mudanças globais. O desafio para este milênio será ensinar “habilidades de ordem superior” a um número maior de alunos do que fizemos no passado, habilidades que se referem à análise, síntese, interpretação, crítica, aplicação de conhecimentos e de capacidades, construção de um argumento convincente (GIPPS, 1998, p. 70, grifos do autor).

Uma proposta de uma avaliação emancipatória deve considerar todos os fatores que envolvem o contexto educativo, sejam eles internos ou externos à escola, isto é, a estrutura das escolas, a garantia de recursos pedagógicos, as condições de trabalho do professor, a remuneração, a formação, as condições extraescolares, as condições de vida dos estudantes, a gestão do sistema, etc. Assim como devem ser garantidos os direitos dos alunos a partir de uma “igualdade de partida” e oferecidas “oportunidades reais, por meio das quais possam revelar suas capacidades (AFONSO, 2009).

Nessa mesma direção, Afonso (2009, p. 19) enfatiza que “as funções da avaliação têm que ser, [...] compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas”, pois “a avaliação é ela própria uma atividade política como se constata, por exemplo, quando se estuda e pratica a investigação avaliativa, nomeadamente pela análise sociológica de programas educacionais e de políticas públicas.”

Sob a perspectiva do SAEM, todo o processo de aprendizagem dos alunos deve ser avaliado e registrado por meio de diversos instrumentos avaliativos tais como: o relatório

descritivo e/ou reflexivo, o caderno de campo, a observação, o portfólio, a auto avaliação e os testes escritos e orais (Normativa N° 008/2006/SEMED). Dessa forma essa política pretende:

[...] a transformação dessa cultura da prova – *testing* – para a cultura da avaliação – *assessment*, que pressupõe discussão mais ampla [...] esse sentido, compreende-se a necessidade de que os educadores conheçam e utilizem diversas estratégias e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Assim, propõe-se o uso de diversos instrumentos e estratégias avaliativas, entre eles o relatório descritivo e/ou reflexivo, o caderno de campo, a observação, o portfólio, autoavaliação e os testes escritos e orais. (COPREM, 2016, v. 4, p. 48).

O documento estabelece que

[...] este instrumento avaliativo, [...] seja elaborado de forma colegiada, por todos os professores que atuam na turma. Neste sentido, verifica-se, no citado documento, a necessidade do uso de vários instrumentos e estratégias de avaliação, não se defendendo o uso exclusivo de nenhum deles, mas que, para além dos citados, outros possam ser usados. Propõe-se, sobretudo, que eles estejam a serviço da melhoria das aprendizagens dos alunos. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 49).

São apontadas como estratégias e instrumentos de avaliação pelo SAEM:

i) Observação do professor; ii) registros no caderno de campo; iii) testes escritos e trabalhos desafiadores; iv) situações-problema que desafiem o aluno a [...]; v) mapear conceitos construídos pelos alunos por meio de diagnósticos; vi) entrevistas; vii) atividades com linguagem oral e escrita; viii) ficha de avaliação diagnóstica; ix) relatório descritivo; x) auto avaliação e portfólio como ferramenta para o planejamento do professor (COPREM, 2016, vol. 4, p. 49).

O uso destes instrumentos de avaliação

[...] devem contemplar as experiências educativas que são essenciais aos estudantes, portanto, se faz necessário refletir sobre a identidade dos diferentes sujeitos e processos para posterior planejamento das atividades de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação em ciclos é muito mais abrangente por abarcar o desenvolvimento do educando de forma integral, com esse foco a elaboração dos instrumentos de avaliação que compõem o SAEM têm como referência a Diretriz Curricular Municipal para o Ensino Fundamental, bem como as Diretrizes Nacionais. (COPREM, 2016, vol. 4, p. 46).

Quando indagados sobre os instrumento de avaliação do SAEM, a Professora A relata: “realmente a questão da avaliação é extremamente complexa, pois ela abre muitos

campos de reflexão”, e ressalta que “os momentos de maiores polêmicas foi a implementação, a adoção do caderno de campo”.

Foi elaborada uma ficha básica, teria assim uns conhecimentos básicos. Essa ficha mesmo elaborada coletivamente, ela foi um grande desafio, e teve muita resistência na Rede. Teve muita resistência. Com essa ficha, era a intenção do Departamento, preparar o professor para fazer um relatório descritivo da aprendizagem do aluno. Primeiro, uma ficha que teria critérios, dá o norte para o professor. Depois ele, já autonomamente, poderia fazer uma ficha do aluno onde ele ia escrever sobre o desenvolvimento e não-desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem que ele tinha para os alunos. (Professora A.).

Outro pontos levantados referem-se a forma como eram realizadas as avaliações e seus registros:

Os momentos internos, não digo polêmicos, mas que causaram discussões a nós professores porque a forma como eram avaliados, consistia numa tabela e essa tabela tinha critérios, mesmo trabalhando em função da proposta diretriz da Rede, os professores se pautavam muito em critérios. Critérios que eram conhecidos como Muito Crítico, Crítico, Acompanha e Acompanha Bem. E todas as disciplinas eram avaliadas internamente e mandavam esses dados para a secretaria. E na hora de organizar esses dados, por escola, levantava-se a seguinte discussão: “mas esse aluno é crítico em Matemática, em Língua Portuguesa, em que exatamente? O que que é que esse aluno não avança? O que que falta para ele compreender melhor?” Porque os valores que apareciam para nós, eram valores que a gente não tinha muito entendimento. (Professora B; grifos da entrevistada).

Esses critérios seguiam uma matriz de referência, mas não foram explicitados os descritores que o SAEM utiliza para avaliar os alunos. A professora enfatiza ainda que a avaliação serve tanto para a aprendizagem do aluno como para a reflexão da prática do professor e da escola como um todo, e para a formação permanente dos profissionais da educação.

A partir desses dados, também a secretaria se pauta para a formação; para as formações necessárias em relação às disciplinas que são abordadas na avaliação. E que quando você trabalha em avaliação, qual é o objetivo? É verificar o processo de ensino aprendizagem. Enquanto secretaria você se pauta muito na, na aprendizagem dos alunos. E quando você tem esse levantamento de que forma se encontra determinada escola, determinada turma ou turmas, você consegue ter um diagnóstico, digamos assim, mais preciso das aprendizagens. (Professora B).

[...] Porque, nesse intuito, você também se vale desses resultados para pontuar algumas formações necessárias, por exemplo, o SAEFREM, na época, em 1999, conforme alguns documentos apontam, um grande número de alunos com baixa aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. E, pautado nisso, foi ofertado algumas formações “pontuais” dessas duas disciplinas, com o intuito de diminuir os índices que estavam tão abaixo, tão negativos, não digo negativos, mas abaixo do esperado. E aí, a Rede ter um sistema próprio significa que você não está vigiando o trabalho do professor; você está

vigiando a aprendizagem, né, que é esse o intuito, para que todos aprendam, que aprendam sabendo aquilo que de fato estão estudando. (Professora B).

Enfatizamos que não basta apenas que se pontue formações, é preciso que proporcionem condições melhores para o professor trabalhar, é necessário que reveja a concepção de educação e avaliação proposta nessa política. Percebemos que são feitos diagnósticos sobre o que os alunos já sabem e do que não sabem, mas pouco faz para atender às suas necessidades formativas, seja para superar as dificuldades, seja para avançar naquilo que já foi consolidado.

Para a entrevistada, este sistema de avaliação próprio da RME concentra-se no trabalho docente e nas atividades do aluno e, não é usado para a reflexão e (re)orientação dessa política, como forma de se desconstruir a concepção de educação a ela subjacente, caracterizada pela lógica de mercado:

[...] o resultado desse SAEM externo que é avaliado nas terminalidades de cada ciclo, e em cada modalidade, visa, então, obter informações se, de fato, os nossos alunos estão sendo, digo assim, promovidos, apresentou evolução no desenvolvimento dos saberes e habilidades. (Professora B).

Perguntamos sobre o que é feito dos resultados das avaliações aplicadas pelo SAEM, e nos foi respondido que:

Elas retornam para a Secretaria, como um feedback dado pela escola. Mas pelo o que eu percebo, depois que retorna da escola para a Secretaria, não há um feedback da Secretaria para a escola. É muito difícil discutir na escola, e quando vai para a escola para os apontamentos e, aí não generalizando as escolas, também parece que não há, não se dá uma ênfase, de entender que você também faz parte desse processo. Então, todo esse resultado ele deveria ser para a melhoria dos processos. Não simplesmente para ter um resultado e utilizar esse resultado, também como campanha política. Retornar e partilhar com os pares e que isso também fica vago, pelo que eu percebo. Então, essa foi uma das partes que eu consegui evidenciar bem, porque esse período eu estava, assim, eu estive lá presente, e esses resultados é pós-elaboração e implementação de uma política. Eu acho que é o que mais causa polêmica e o que mais deixa a desejar. Porque é diante dos resultados, a Secretaria, os Departamentos chamam os coordenadores pedagógicos, e os coordenadores pedagógicos têm que, depois, retornar com esses resultados. A escola tem esses resultados, estão no sistema. Sentar e discutir esses resultados. A avaliação, ela só tem sentido se discutir os resultados e via resultados, implementar um projeto de intervenção pedagógica. (Professora C).

A professora acrescenta:

Eu percebi que há uma profunda rejeição da escola, em estar analisando esses resultados. E eu acho que o próprio município, ele tem, precisa melhorar muito nesse sentido. Na maioria das vezes, não generalizando, com certeza que tem escolas que discutem, ele, fica os resultados pelos resultados. Então, aqui está

o resultado da nossa escola, o que vamos fazer, que projeto de intervenção pedagógica, quais habilidades, descritores ou capacidades que sejam. E eu não sou contra a avaliação externa; eu acho que ela é imprescindível, mas que não fique os resultados pelos resultados, porque se nós analisarmos, são milhões gastos e o Brasil é um dos países que mais tem avaliação externa. E a questão é a análise dos resultados que nem todas as escolas têm feito, e o que fazer para melhorar isso. (Professora C).

Na perspectiva da professora, a proposta do SAEM é positiva, no entanto, é necessário que haja mudanças no modo como se aplicam as avaliações e o modo como são tratados os resultados obtidos. Para ela, as avaliações devem se constituir em um marco norteador de todas as ações educativas, no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação. A entrevistada afirma que as avaliações devem ser utilizadas para a promoção das aprendizagens dos estudantes, a melhoria do trabalho do professor e a organização de uma formação permanente e efetiva.

É possível perceber que falta a gestão do sistema um trabalho mais efetivo em relação a discussão dos resultados das avaliações, de modo que ela possa se constituir em uma “bússola” que oriente as políticas educacionais e visem a superação do fracasso e da exclusão escolar. Isso requer o desenvolvimento de ações coletivas que envolva toda a comunidade escolar, sob a coordenação da SEMED, pois a avaliação se constitui em um valioso instrumento de reflexão para os atores sociais envolvidos na ação educativa, como meios para melhorar tanto a prática pedagógica como a aprendizagem dos alunos, ou seja, facilitadora do processo educativo. (CARDINET, 1993).

Em se tratando de uma educação democrática, é necessário que seja oportunizado a todos o avanço de suas aprendizagens, que os resultados sejam utilizados para a melhoria e o crescimento do conhecimento, que o trabalho pedagógico da escola, seja ele no âmbito de sala de aula, como na gestão seja articulado a partir dos resultados obtidos pelas avaliações, numa perspectiva de totalidade. Ou seja, o processo de avaliar a aprendizagem do aluno, implica também a avaliação do educador e demais envolvidos, já que a educação é fruto da práxis social humana. Processo este traduzido na ação-reflexão-ação, por meio do qual o sujeito se torna consciente e transforma sua ação.

Dessa forma, a avaliação proposta para uma educação democrática e emancipatória não se deve limitar a resultados uniformes, sem a reconstrução de seus significados, nem tampouco o currículo pode se restringir ao conhecimento como produto, conforme adverte Dias Sobrinho (2003, p. 120).

Compreendemos a importância da avaliação como instrumento para reorientar as políticas públicas educacionais, e a reflexão sobre a prática educativa, isto é, como uma análise integral e global tendo em vista a qualidade social da educação.

Logo, isso requer superação da concepção de avaliação baseada na lógica de mercado, que visa mecanismos de controle e de mensuração de resultados por parte do Estado avaliador, pois uma educação para a emancipação humana tem como ponto de partida políticas públicas educacionais que consideram as múltiplas interferências do contexto socioeconômico e cultural no processo educativo, e entenda a educação como práxis.

A centralidade da avaliação nas políticas educacionais atende às características da lógica neoliberal, tendo em vista a revalorização da ideologia do mercado, por meio de uma avaliação estandardizada com a publicização dos resultados, contrapondo-se a uma perspectiva menos reguladora e mais emancipatória.

Nesse sentido, os resultados e a mensuração se sobrepõem a compreensão e a apropriação dos valores éticos, morais, culturais e sociais, em que o aprendizado é substituído por objetivos de desempenho, decorrente da instrumentalização capitalista do mundo.

Em que pese as limitações apontadas sobre o SAEM, ressaltamos que sua existência como política pública de avaliação representa um avanço na Educação do município, isto porque sendo pensada especificamente para uma realidade local, pressupõe um encorajamento para a mudança de concepções e a busca de uma qualidade social da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão da avaliação tem se constituído em objeto de nossas preocupações e reflexões e nos instigado a buscar explicações sobre a sua função nas políticas de educação implementadas pelo Estado brasileiro, especificamente à política de avaliação implementada no município de Rondonópolis-MT, o SAEM.

Sob a égide do processo de transnacionalização do capital e das políticas neoliberais que redefinem as funções do Estado e as formas de regulação dos serviços educacionais, adquire centralidade a avaliação da educação, constituindo-se em um dos eixos da LDBEN nº 9.394/96. A realização da pesquisa nos foi de fundamental importância, pois que, enquanto educadora da RME sinto-me na necessidade de ampliar meus conhecimentos acerca das políticas educativas consolidadas em nosso município, dentre elas a política de avaliação – o SAEM. Tal necessidade se deve ao fato de conhecer para desvelar o que nos está sendo posto, de modo que “aceitamos” o nosso lugar na tão contraditória sociedade.

Nesse sentido, a utilização do método dialético, nos permitiu conhecer o real e superar as limitações do senso comum, conduzindo-nos a interagir com o nosso objeto a partir de elementos teóricos e metodológicos presentes na tessitura deste trabalho. Isto nos favoreceu o conhecimento do SAEM em consonância com as políticas públicas de avaliação já consolidadas nacionalmente e até internacionalmente. As categorias marxistas permitiram-nos compreender e perceber o nosso objeto dentro de uma realidade contraditória em relação a totalidade social.

Todo o caminho percorrido pelo estudo partiu da aproximação com o objeto, a partir de indagações e inquietudes já suscitadas na nossa prática cotidiana, mas que mesmo assim, nem todas as nossas dúvidas foram sanadas, posto que encontramos pelo caminho algumas dificuldades nas respostas das nossas entrevistadas, outras quanto aos esclarecimentos objetivos que não ficaram claros. Logo, para que conheçamos de todo o nosso objeto, temos de levantar indagações e perguntas acerca de seu movimento ou suas relações com o real. Conforme ressaltam Dantas e Tonelo (2016) afirmando que:

Marx propõe que a aproximação em relação ao objeto seja feita perguntando ao objeto o que é que o mantém de pé, quais são os elementos que explicam o seu movimento. Marx não chega com um conceito ou com uma categoria a priori, que ele tenta inocular no objeto. Na verdade ele dirige perguntas ao objeto: em que bases se dá seu movimento? Seu movimento pode ser explicado por que determinações, que regularidades? Procura respostas que se traduzem em mediações e categorias (estas entendidas como “formas de ser,

determinações da existência”) que sejam, vale repetir, formas do ser, no real. (DANTAS; TONELO, 2016, p. 12)

Logo, o conhecimento do nosso objeto - o SAEM, através de seu movimento com o real, nos permitiu “desvelar” as contradições que o permeiam, desde o seu processo de elaboração, implementação e até a forma como está sendo pensado ainda hoje. Isto porque nenhum objeto está distante da realidade. Inserido em uma realidade concreta, o objeto traz consigo características dela, tal como é o caso do SAEM que, mesmo sendo pensado para um município específico, não é de todo diferente e emancipador, posto que está diretamente alinhado às políticas neoliberais implementadas pelo Estado brasileiro.

A coleta dos dados se procedeu por meio da pesquisa documental/bibliográfica, por meio da qual foi possível realizar o mapeamento dos documentos – Leis, Diretrizes, Pareceres, dentre outros, relativos ao processo de elaboração da política do SAEM, como também entrevistas semiestruturadas, no sentido de cotejar os dados levantados nos documentos, buscando ampliar o nosso conhecimento acerca do que nos propusemos a estudar. Todo o levantamento dos dados buscou considerar todo o contexto sociopolítico e econômico da realidade na qual está inserido o SAEM.

Para a análise dos dados, recorreremos à dialética marxista que, por meio de suas categorias – totalidade, contradição e mediação – obtemos uma compreensão mais profunda da política de avaliação do nosso município, estando ela alinhada às políticas nacionais e internacionais. Nesse sentido, o materialismo histórico dialético nos permitiu apresentar uma leitura crítica e problematizadora acerca da concepção de educação e avaliação evidenciadas nas políticas do município.

Ao analisar as políticas educacionais em uma forma mais ampla, percebemos que as reformas estão inseridas no contexto das mudanças realizadas no papel do Estado e nas formas de regulação dos serviços educacionais mediante a concepção de Estado mínimo neoliberal. E é sob essas influências que o ideário neoliberal foi incorporado às políticas educacionais, principalmente àquelas que tangem sobre a avaliação. Por uma qualidade questionável, essa cultura avaliativa aprofundou-se fortemente nos últimos anos, fazendo com que o currículo das instituições venha sendo forjado a partir dos critérios de avaliação (e de qualidade) estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Diante disso, a nossa pesquisa justifica-se por sua atualidade sobre as discussões centradas na questão da avaliação da educação básica, ao que tange às políticas públicas educacionais, tanto das que versam sobre a sua concepção quanto aos pressupostos teórico-metodológicos que a fundamentam.

Essas compreensões nos permitem observar que estamos inseridos em uma sociedade dividida em duas grandes classes e que mesmo assim se movimenta constantemente em luta com seus contrários. As tomadas de decisões nesta sociedade partem de uma minoria - a classe dominante que, por meio de suas regras, normativas e sistemas, impõe metas quantitativas a serem cumpridas, por meio de avaliações e distantes da realidade na qual estamos inseridos.

A divisão social então, está determinada pela manutenção da organização capitalista – de um lado uma minoria que domina e impõe uma educação em prol dos interesses do capital, na tentativa de romper com a “desordem social”. De outro lado, os dominados que buscam por uma educação humanizadora, capaz de romper com as desigualdades sociais, objetivando a emancipação humana.

Isso tem feito com que a lógica do ideário neoliberal se tornasse um desafio intenso e complexo. Os impactos neoliberais têm sido colocados para os educadores como instituições educacionais, seja na educação básica como na educação superior. Estas instituições vêm sendo vistas e concebidas como fábricas, objetivando-se índices e resultados voltados para a eficiência e eficácia, cujos problemas são, além de adequação à realidade social, como também mais excludentes.

Partindo desses pressupostos, o estudo nos proporcionou a compreensão de que a política local não está tão distante das políticas nacionais e de certa forma vem perpetuando a concepção de uma educação na perspectiva capitalista, decorrente do processo de globalização, ou seja, uma educação submetida ao mundo economicista que exige a preparação de mão-de-obra barata para a inserção no mercado de trabalho, visando alicerçar a economia e cuja ênfase está na melhoria dos processos e na busca por excelência, priorizando a avaliação dos resultados. A ênfase voltou-se para a qualidade, focada na produtividade, e o eixo deslocou-se para maior eficiência e eficácia via autonomia da escola, o controle de qualidade, a descentralização de responsabilidades e a terceirização de serviços.

Ao analisar os dados e buscar respostas à nossa questão de pesquisa, percebemos que as políticas educacionais tangentes à avaliação têm se constituído no resultado de conflituosos processos em nosso país, considerando o sistema capitalista vigente. A política local, por sua vez, vem reforçar esse sistema, já que seus fundamentos teórico-metodológicos estão baseados na lógica de mercado, uma vez que o foco da educação proposta está voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências e na avaliação de resultados.

Outro fator percebido está assentado na avaliação do trabalho do professor. Sendo uma avaliação de larga escala e entendida a partir de uma concepção emancipadora, este não deveria ser um dos principais motivos de sua realização. Avaliar o processo educativo implica também na avaliação dos determinantes e condicionantes do mesmo, tais como os fatores internos e externos à ação docente. Observamos que, mesmo que intencionalmente propondo uma educação humanizadora e emancipatória, o SAEM deixa lacunas quando da sua realização, posto que a garantia legal dos direitos de aprendizagem dos cidadãos não está sendo promovida de fato.

Propor uma educação para a emancipação humana decorre do processo de uma formação para o desenvolvimento pleno do educando, uma formação para a cidadania e também para o mercado de trabalho, conforme está preconizado nos Art. 205, 208 e 214 da CF/1988. No entanto, isso só é garantido se realizado com qualidade.

Mudar a forma como se realiza as avaliações ou mudar a organização escolar de série para ciclos de formação humana não basta. É necessário que se desconstrua concepções, atitudes e práticas, bem como a responsabilização de todos, inclusive do Estado, para que se desenvolva sistemas e ações que atendam às necessidades formativas de cada estudante e da sociedade como um todo e não apenas para atender a uma minoria dominante.

A desconstrução de concepções, atitudes e práticas não está só ligada ao trabalho do professor, mas no contexto geral e implica em mudanças sociais, físicas e políticas, deslocando o foco nas aprendizagens do aluno e no professor, como as condições do trabalho docente, a infraestrutura das escolas, as condições de vida dos alunos, e a garantia dos demais direitos sociais que, se não atendidos, vão impactar diretamente na vida desses alunos.

Vale ressaltar que os embates decorrentes de uma sociedade capitalista acabam por permitir uma “dissimulação” por parte dos professores quanto ao conhecimento e realização das avaliações, talvez pelo fato de a SEMED não proporcionar um estudo mais aprofundado do que lhes propõe. As “coisas”, como a política do ciclo e do SAEM vão sendo “jogadas” sem ao menos discutir com os envolvidos no processo. Isto é, busca-se impor regras e normativas fazendo com que vamos nos “adaptando” às condicionalidades de cada política proposta.

Daí a “resistência” dos professores apontada no estudo, mas não se explica o porquê dessa “resistência”. Ou seja, o problema da educação é culpa dos professores que não se adaptam para ensinar o que lhe é imposto e dos alunos que não aprendem. Isto faz

com que os professores, sem entender as distorções imbricadas em sua formação e sua atuação, acabam por contribuir para a efetivação de um modelo de educação excludente e classificatória, lógica de ideologia de mercado.

Por outro lado, observamos que, na medida do possível, o SAEM tem apresentado algumas mudanças em relação à sua realização apontadas na abrangência das disciplinas, como o uso de diversos instrumentos avaliativos e registros e o uso de fichas. Porém, as contradições são notórias em relação ao modo como se concebe a educação e a avaliação, tornando-as fruto de uma ideologia de cunho neoliberal, já que as mudanças acabam por perpetuar o foco no professor e no aluno, quanto ao desenvolvimento de habilidades e competências.

A utilização de diversos instrumentos avaliativos, faz com que o trabalho do professor se torne cansativo e insignificante. Não basta ficar horas e horas envolvido no preenchimento de papéis para se lançar em sistema, é necessário que todo o trabalho educativo seja voltado para melhoria e o avanço do conhecimento dos estudantes, propondo ações de intervenção efetivas, favorecendo assim o desenvolvimento pleno destes.

À luz da dialética materialista histórica compreendemos que o estudo nos apontou as dificuldades, os embates e as possibilidades de mudanças quanto à política do SAEM, mesmo que para isso necessite percorrer um longo caminho. Entretanto, só será possível se de fato acreditarmos no papel de transformar e emancipar os sujeitos por meio de mudanças de concepções e atitudes, a começar pela mudança no projeto de sociedade aí posto.

Nesse sentido, a avaliação seja ela no contexto nacional ou local, deva ser tomada como instrumento para (re)orientar as políticas públicas e conduzir reflexões sobre todo o processo educativo, de forma a desvelar as mazelas da lógica capitalista, garantindo os direitos sociais a todos. Isso requer a superação da concepção de uma avaliação baseada em mecanismos de controle e de mensuração de resultados por parte do Estado avaliador, pois uma educação para a emancipação humana implica ter como ponto de partida as múltiplas interferências do contexto socioeconômico, político e cultural.

Que a educação seja compreendida como práxis, implicando no conhecimento do real, já que a realidade concreta proporciona um campo de possibilidade, que não são infinitas e nem muito grandes, mas que demanda o domínio consciente e coletivo em sua totalidade por parte dos sujeitos envolvidos, seja dentro ou fora da escola.

Assim, buscamos validar o nosso estudo, já que acreditamos em uma educação democrática, com qualidade social e para todos. Então, as indagações nos levaram a respostas mais diversas possíveis, no sentido de compreendermos se de fato a política de avaliação revelada pelo SAEM está atendendo às funções dessa educação humanizadora, emancipatória e democrática, formando cidadãos plenos, ativos e capazes de intervir na transformação desta tão contraditória sociedade.

Infelizmente não estamos de todo satisfeitas com a nossa política, visto que esta ainda necessita avançar muito para se chegar ao patamar de uma educação para a emancipação humana, dadas às contradições evidenciadas em sua própria propositura, já comentadas durante a escrita deste texto. Para tanto, é preciso que se rompa ou supere a concepção que o sistema denota sobre a avaliação, que culpabiliza e responsabiliza os sujeitos locais – professores e equipe escolar, para uma concepção de avaliação mais global, capaz de subsidiar a construção de uma educação para a cidadania.

Além dessa superação, é necessário investir nas condições de trabalho dos profissionais, na formação, na carreira, na infraestrutura, nas condições de vida dos estudantes e demais fatores sociais, políticos e econômicos, inclusive no projeto de sociedade. A busca pela reflexão e a análise dessas políticas de avaliação têm se tornado de grande relevância, constituindo-se em um desafio urgente e crucial, relacionado diretamente com a possibilidade de se edificar uma nova hegemonia que domine a sociedade. Por isso, o estímulo inicial para a realização do nosso estudo, no sentido de levantar discussões acerca da importância da avaliação no processo de construção do conhecimento. Processo este que leve professores e alunos a refletirem criticamente sobre o seu papel diante de uma sociedade dominante, excludente e classificatória.

Desse modo, estamos construindo uma educação humanística e emancipatória, capaz de formar cidadãos ativos e críticos, já que a concepção e a prática avaliativa em uma educação adversa ao neoliberalismo, pressupõem uma lógica de inclusão e uma *práxis* libertadora. Na qual a avaliação se constitui em mecanismo de apoio às aprendizagens e compromete-se com a reflexão crítica e permanente sobre o cotidiano escolar. Exercício este com foco na formação humana, possibilitando a compreensão do mundo sob uma ótica mais crítica e autônoma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. *Educação e Sociedade*, v. 20, n. 69, dez. 1999, p. 139-164.

_____. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. *Sociologia, problemas e práticas*, n.37, p. 33-48, 2001.

_____. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Políticas avaliativas e accountability em educação – subsídios para um debate ibero-americano*. Sísifo, n.9, p. 57-69, mai/ago, 2009b.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. (orgs.). *Estado, políticas públicas e educação/organizadores Maria de Lourdes Pinto de Almeida... [et al.]*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

ANDERY, Maria Amália Pie Abib. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. et.al. 10.ed. – Rio de Janeiro: Espaço e Tempo: São Paulo: EDUC, 2001.

_____. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Garamound, 2007.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. *Educação Global S. A: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal / Stephen J. Ball; tradução de Janete Bridon*. – Ponta Grossa: UEPG, 2014. 1- Privatização na Educação. 2- Educação e Globalização. 3- Neoliberalismo. I- Título. CDD – 379-111 – 23. Ed. 2005.

BANCO MUNDIAL. *Atingindo uma Educação de nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo*. 2010. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/estudos-e-pesquisas/achieving-world-class-education-in-brazil-the-next-agenda>. Acesso em: 01 dez. 2018.

BARBIER, J – M. La evaluación em los procesos de formación. Barcelona: Paidós, 1993. In: FREITAS, Luiz Carlos de. *A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação*, 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*. v. 26, n. 92, out. 2005.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação Qualitativa em Educação*. Trad.: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos e Telmo Maurinho Baptista. Revisor: Antônio Branco Vasco, Editora: Porto Editora, 1994.

BORGES, André. Governança e Política Educacional: a agenda recente do banco mundial. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.18, n. 52, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 ago 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 20 de abril de 2019.

_____. Lei de diretrizes e bases nº 9.394, dez 1996. *Diário Oficial da União*. Brasília. v. 134, 248. 1996.

_____. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do Estado*. Brasília, 1995b.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 18 de jun de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). *Planejamento político-estratégico (1995-1998)*. Brasília: MEC, 1995.

_____. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, 2008.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. Lua Nova: Revista de cultura e política, nº 45, p. 49-96, 1998.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa*. – 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2018.

CABRAL NETO, A.; OLIVEIRA, M. N. Descentralização/Municipalização do Ensino no Estado da Bahia: Aspectos Político-Institucionais e Administrativos. In: CABRAL NETO, A.; NASCIMENTO, I. V.; LIMA, R. (org.). *Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões*. Porto Alegre: Sulinas, 2006.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo Perspectiva*. v. 23, n. 1, jan./jun. 2009.

COPREM, *Coletânea de Políticas e Referenciais para a Educação Básica Municipal de Rondonópolis*, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil (org.). *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. – São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

_____. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. – 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.2, p. 4-17, mai./ago. 1996.

DANTAS, Gilson; TONELO, Iuri (Orgs.). *O método em Karl Marx*. 1.ed. – São Paulo: Edições ISKRA, 2016.

DEBREY, Carlos. *A lógica do capital na educação brasileira: a reforma na educação profissional (1990-2000)* / Goiânia: Alternativa, Ed. Da UCG, 2003.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

DIRETRIZ CURRICULAR MUNICIPAL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: *Princípios Norteadores para a Formação de um Currículo Básico de Ensino*. Rondonópolis, 2011. DOU. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOU/2005/03/21/Secao1>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. *Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, M.; OLIVEIRA, J. F.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. In: OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M. (orgs.). *Avaliação institucional: sinais e práticas*. São Paulo: Xamã, 2008.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro, reflexão – instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico (2ª edição), 1996.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GADOTTI, Moacir, 1941 – *Pedagogia da práxis* / Moacir Gadotti; prefácio de Paulo Freire. – 5. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI, B. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil: *Sísifo*: Revista de Ciências da Educação, n. 9, mai./ago. 2009.

GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. 12.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

(GIPPS). FREITAS, L. C. [et.al]. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. RJ: Vozes, 2009. GIPPS, C. Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança. In: TIANA, Alejandro. (Coord.). *Seminário Internacional de Avaliação Educacional*, 1997. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. Tradução de Dario Canali. – 14.ed. – Porto Alegre: L & PM, 1996.

HOFFMANN, J. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

_____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

HOFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro / 2001.

INEP/MEC/UNESCO. *Seminário Internacional de Avaliação Educacional*, 1998.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, L. C. *A escola como organização educativa*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. *Reformas da Educação Pública: Democratização, Modernização, Neoliberalismo*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

MACEDO, M. D. C. S. R. *A avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2012. 170 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2012.

MAINARDES, Jefferson. *Escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARX, Karl. *A ideologia alemã, 1º capítulo: seguido das teses de Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

_____. *Glosas críticas marginais ao artigo: “o rei da Prússia e a reforma social”*. De um prussiano. 1844. Tradução Ivo Tonet. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000012.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

_____. *A questão judaica*. São Paulo, 1843. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/mar_questao_judaica.pdf Acesso em: 30 de abril de 2018.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. I, 3.ed. 1975.

_____. *Para a crítica da economia política*. Introdução e Prefácio. São Paulo: Abril Cultural, 1982, Col. Os Economistas.

_____. *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983, tomo I, vol. I. Col. Os Economistas.

_____. *Para a crítica da economia política*. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982, Col. Os Economistas.

_____. Posfácio à 2ª edição de *O capital*. In: *O capital*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. *O capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968; I, 2, 1968a; III, 4, 1974; III, 5, 1974a; e III, 6, 1974b.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1989.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. JÚNIOR, William Pessoa da Mota. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137 – 1152, out / dez. 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. – 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. – (Mundo do trabalho).

MORGADO, José Carlos. *O estudo de caso na investigação em educação*. Portugal: De Facto, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. Verbetes. In: MOROSINI, M. (Ed.). *Enciclopédia de pedagogia universitária – glossário*. Brasília: INEP, 2006.

NARDI, Elton Luiz. Autonomia da escola e regulação da qualidade: (pro) posições da CEPAL para políticas de gestão da educação na América Latina. In: *Políticas públicas e regulação da educação: temas em debate*/Elton Luiz Nardi; Maria de Lourdes Pinto de Almeida; Isabel Maria Torre Carvalho Viana, (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

OKUDA, Maria Mitsuko. *Curso de metodologia de avaliação*. Alfenas: Unifenas, 2001. Disponível em: <http://tiu.unifenas.br/metodo/avaapren.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2019.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. *Avaliação e Regulação da Educação: a prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal*. Brasília: Líber Livro, 2012.

PAULO NETTO, José. 1947. *Introdução ao estudo do método de Marx*/José Paulo Netto. – 1.ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *A reforma do Estado dos anos 90 – crise e reforma*. 1997. Disponível em: <http://www.mare.gov.br/reforma>. Acesso em: 1 de dezembro de 2018.

PERONI, Vera. *Política Educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHO, José Antônio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. *Accountability: já podemos traduzi-la para o português?* *Rev. Adm. Pública* [online], v.43, n.6, p. 1343-1368, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-7612200900600006>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. – São Paulo: Cortez, 1997.

POPKEWITZ, T, S. Pisa: números, estandarización de la conducta y la alquimia de las materias escolares. *Professorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, Grana, v.17, n.2, p. 47-64, mayo/ago. 2013. Disponível em: <http://recyt.fecyt.es/index.php/professorado/article/>. In: ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho (Org.). *Políticas de avaliação, currículo e qualidade: diálogos sobre o Pisa*. – vol.3. – Curitiba: CRV, 2018.

SACRISTÁN, J. G. Avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ, G. I. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? : como avaliar? : critérios e instrumentos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Ivanete Rodrigues dos. *A questão da participação nos conselhos de educação no Brasil e em Portugal*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*. v. 28, n. 100. Edição Especial. out. 2007.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Configurações do Estado-avaliador e repercussões nas políticas educacionais brasileiras. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; SCHNEIDER, Marilda Pasqual; VÁZQUEZ, Jaime Moreles. (orgs.). *Estado, políticas públicas e educação/organizadores Maria de Lourdes Pinto de Almeida... [et al.]*. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. – São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2007, pp. 57-68.

_____. *Por uma Aproximação Filosófica da LDB/1996: a difícil construção da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, A. F. Avaliação da educação básica, gestão escolar e trabalho docente. In: SOUSA JÚNIOR, I.; FRANÇA, M.; FARIAS, M. S. B. (orgs.). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011a.

SILVA, A. F. Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente e Estado Avaliador. In: SOUSA JÚNIOR, L.; FRANÇA, M. FARIAS, M. S. B. (orgs.). *Políticas de gestão e práticas educativas: a qualidade do ensino*. Brasília: Liber Livro, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: DE TOMMSI, Livia; WARDE, Miriam Jorge e HADDAD, Sérgio (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, A. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação e Sociedade*. v. 24, n. 84, set. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11.ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VEIGA-NETO, A. Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios. Texto apresentado, X COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E VI COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 4. set, 2012, UFMG, Belo Horizonte-MG. Disponível em: <http://www.michelfoucault.com.br/files>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: CARTA DE APRESENTAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ilm^a Sr^a

Prof^a CARMEM GARCIA MONTEIRO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Senhora Secretária,

Venho, por meio desta apresentar, a mestranda **ERLIETE DA SILVA SANTOS** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, e solicitar a V. S^a colaboração para a realização de pesquisa juntos aos arquivos de documentos dessa Instituição.

Esta pesquisa integra o processo de elaboração da Dissertação de Mestrado que tem por objetivo analisar a política de avaliação da educação do município de Rondonópolis, implementada por meio do Sistema Avaliação do Ensino Municipal - SAEM.

Certa de contar com a sua preciosa colaboração, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Prof^a Dr^a Ivanete Rodrigues dos Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação/CHS/CUR/UFMT

APÊNDICE 02: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistada e participar da pesquisa de campo referente a pesquisa intitulada “**Política de Avaliação: o Sistema de Avaliação da Educação Básica do município de Rondonópolis**”, desenvolvida(o) pela mestrandia Erliete da Silva Santos, do Programa de Pós-Graduação e Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Universitário de Rondonópolis, sob a orientação da Profa. Dra. Ivanete Rodrigues dos Santos, a quem poderei contatar e consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (66) 99626-9474 ou e-mail ivaneter1@yahoo.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informada dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar a política de avaliação da educação do município de Rondonópolis.

Fui também esclarecida de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração far-se-á de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados far-se-ão apenas pela pesquisadora e sua orientadora.

Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Rondonópolis, ____ de _____ de 2018.

Assinatura da participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da testemunha: _____

APÊNDICE 03: CARTA DE ANUÊNCIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA

À **Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis-MT**

Eu, **ERLIETE DA SILVA SANTOS**, telefone: (66) 99677-8035; e-mail: erli-santoslara@hotmail.com, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, e-mail: ppgedu.ufmt@hotmail.com, telefone: (66) 3410-4035/3410-4038, sob a orientação da Professora Doutora **Ivanete Rodrigues dos Santos**, a quem poderá se contatar através do telefone: (66) 99626-9474 ou e-mail: ivaneter1@yahoo.com.br. Solicito a autorização para a realização da pesquisa de campo, no tocante à análise junto aos arquivos de documentos desta Instituição. Tal pesquisa é parte fundamental para o desenvolvimento e conclusão do curso de Mestrado. Os objetivos da pesquisa são estritamente acadêmicos, que, em linhas gerais, buscam **analisar a política de avaliação do município de Rondonópolis-MT, desenvolvida pelo SAEM**.

Atenciosamente



Mestranda: Erliete da Silva Santos

Rondonópolis-MT, 27 de julho de 2018.

APÊNDICE 04: CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARTA DE ANUÊNCIA PARA PESQUISA DE CAMPO

Eu, Secretária Municipal de Educação, Carmem Garcia Monteiro, venho por meio deste termo declarar, que tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO: O SAEM DE RONDONÓPOLIS-MT**, disponibilizando os arquivos de documentos para fazer parte da pesquisa desenvolvida por **ERLIETE DA SILVA SANTOS**, CPF: 93911874120, RG: 14145162 – SSP/MT, telefone: (66) 99677-8035, e-mail: erli-santoslara@hotmail.com, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob a orientação da Professora Doutora **IVANETE RODRIGUES DOS SANTOS**, a quem poderei contatar através do telefone: (66) 99626-9474 ou e-mail: ivaneter1@yahoo.com.br.

Fui informada pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, como também das atividades que serão realizadas juntamente a Secretaria Municipal de Educação na qual eu represento. Para tal, serão disponibilizados para a pesquisadora arquivos de documentos para análise, sendo justificados metodologicamente no projeto de pesquisa.

A Secretaria Municipal de Educação de RONDONÓPOLIS-MT está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem estar dos participantes que nela consta, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia destes aspectos.

Secretária Municipal de Educação
Carmem Garcia Monteiro



CARMEM GARCIA MONTEIRO
Secretária Municipal de Educação
Portaria nº 20.735/2017

Rondonópolis-MT, 27 de julho de 2018.