

JULIO CESAR DA SILVA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS NEOLIBERAIS**

**Rio de Janeiro
2001**

JULIO CESAR DA SILVA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL
NO CONTEXTO DAS
POLÍTICAS NEOLIBERAIS**

**Rio de Janeiro
2001**

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO – UNI-RIO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA: MONOGRAFIA

REITOR: PIETRO NOVELLINO
DECANA: MARIA JOSÉ MESQUITA CAVALLEIRO DE MACEDO WELING
DIRETORA: DAYSE MARTINS HORA
CHEFE DO DEPARTAMENTO: MONICA CERBELLA FREIRE MANDARINO
PROFESSORA: DENISE SARDINHA

JULIO CESAR DA SILVA

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS
NEOLIBERAIS**

Monografia apresentada à Escola de
Educação da Universidade do Rio de Janeiro
– UNIRIO, para a obtenção do grau de
licenciatura plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Anakeila de Barros Stauffer

Rio de Janeiro
2001

SILVA, Julio Cesar. **Avaliação Educacional no Contexto das Políticas Neoliberais** 2001. 63 f.
Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia) - Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

Si38. Silva, Julio Cesar
Avaliação Educacional no Contexto das Políticas Neoliberais. - 2001.
63 f.

Monografia (Licenciatura Plena em Pedagogia)
- Escola de Educação, Universidade do Rio de Janeiro, 2001.

1. Política Educacional. I. Título.

CDD - 379.2
CDU - 37.014.5

Ao terminar essa nova caminhada em minha vida, pude sentir o quanto é difícil trilhar essa trajetória tão almejada, quando se faz um curso de graduação noturno e cumpre uma jornada diária de trabalho – é muito complicado.

Apesar disso, tenho o orgulho de dizer a todos aqueles que me incentivaram e confiaram na minha vitória que esta etapa eu venci.

Portanto, é com todo carinho que dedico este meu trabalho a essas pessoas, em especial **meus pais e meus irmãos**, pela segurança e pelo incentivo, sempre oportuno, que me ajudou a chegar aqui. Certo de que continuarão a me apoiar nesta nova carreira que abracei.

“Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder.”

Giroux

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por estar presente em todos os momentos da minha vida me inspirando e iluminando.

Aos meus pais e irmãos a minha eterna gratidão por permanecerem tranquilos quanto ao alcance deste objetivo.

Não posso deixar de agradecer, também, a minha orientadora – professora **ANAKEILA** – pelas intervenções seguras e oportunas, fazendo com que esta obra espelhasse todas as minhas intenções.

À minha namorada, que mesmo nos momentos de estresse *extremo*, não me abandonou, cobrando de mim a serenidade necessária, também o meu agradecimento.

Aos amigos da minha Turma, obrigado pela confiança e pelo carinho com que me tratam, tendo a certeza de que mesmo com os tropeços que a vida nos reserva, o objetivo certamente será alcançado quando se é perseverante. Esta turma ficará marcada, sobretudo, pelos debates travados dentro e fora da sala de aula, o que contribuiu em muito para tudo o que eu penso hoje. A essas pessoas deixo a minha gratidão, pois este trabalho, também, é obra de todos nós.

Em especial, não posso esquecer dos amigos: **Demétrius, Fabbio, Michael, Daniele Brum, Jackeline, Lorena, Alessandra, Karla, Karina e Artur**, que lhes atribuo a responsabilidade de representar todos aqueles que fizeram parte dos momentos de descontração. A todos o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho se propõe refletir a função da prática da avaliação atualmente, que se encontra a serviço de uma pedagogia dominante, exacerbando a competição e a exclusão, face as políticas neoliberais. A partir desse enfoque, procura-se discutir o papel desempenhado pela escola diante da política do sistema educacional imposta por nosso Estado, que tem por modelo de avaliação um processo de memorização de fatos e informações, onde a compreensão e a análise não são exigidas. E por fim objetiva, também, compreender a real função das proposições que regem a política do Sistema de Educação imposto pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC). Sendo assim, procedi a este estudo, através de uma pesquisa de cunho bibliográfico, onde pude embasar-me em autores que discutem sobre avaliação como: Luckesi e Jussara Hoffmann, entre outros teóricos da educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. TRÊS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL	13
1.1. AVALIAÇÃO COMO REFLEXÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	13
1.2. AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA QUE REFLETE O MODELO CONSERVADOR	17
1.3. AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO	18
2. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MODELO NEOLIBERAL	22
3. AS AVALIAÇÕES DO MEC À LUZ DO PROJETO NEOLIBERAL	29
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	36
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
ANEXO A: Avaliar é buscar justiça	A-1
ANEXO B: Avaliar não é julgar o aluno	B-1
ANEXO C: LDB 9394/96 - Uma Legislação Educacional a serviço do projeto neoliberal	C-1
ANEXO D: Conquistas e desafios da educação	D-1
ANEXO E: Avaliação rigorosa	E-1

INTRODUÇÃO

A idéia deste trabalho surge a partir dos questionamentos a respeito da prática da avaliação observada nas escolas que ainda se encontra a serviço de uma pedagogia dominante, exacerbando a competição e a exclusão. Tem-se por objetivo discutir como a avaliação pode superar este viés conservador, trazendo como proposta uma avaliação de cunho mais progressista, ou seja, uma avaliação emancipadora (Hoffmann, 1991).

A partir desse recorte, se estrutura o primeiro momento do trabalho, que discute, sobretudo, o papel desempenhado pela escola diante da política do sistema educacional imposta por nosso Estado, que tem por modelo de avaliação um processo de memorização de fatos e informações, onde a compreensão e a análise não são exigidas. Desta forma, a prática da avaliação não está preocupada com os modos de superação do autoritarismo e com o estabelecimento da autonomia do educando, o que se remete à idéia do tipo de homem que se quer formar e qual o nível social em que ele deverá permanecer inserido. Por outro lado, conforme Luckesi (1997), espera-se da educação, hoje, um papel fundamental de emancipar o indivíduo, onde ele possa compreender o mundo em que vive de forma a questioná-lo e, a partir daí, transformar essa realidade. Nesta concepção, a educação contribuiria para uma heterogeneidade de pensamentos e atitudes onde as ações governamentais poderão ou serão questionadas. Para isso, é fundamental ressignificar o modo como entendemos o ato de avaliar.

Num segundo momento, apresenta-se como objetivo refletir a sociedade a qual a escola está inserida. No sistema capitalista o governo apresenta uma necessidade de controle social e político de modo a manter sua estabilidade, utilizando-se, assim, de ocultação, maquiamento e falsificação da realidade sócio-política-econômica do país (Gentili, 1995). A partir da falácia de um discurso de Estado mínimo – que traz uma política de privatização –, o modelo neoliberal a que estamos submetidos desenvolve uma política que tem como consequência a redução do Estado na área social, entre outros fatores,

pois está a serviço dos interesses das leis que regulamentam o mercado. A lógica que rege essa política está na acumulação do capital empresarial privado, onde a figura do trabalhador desaparece em função da figura da empresa, o que não se configura de modo distinto na educação (Bianchetti, 1999), pois a partir dessa nova ordem, a figura do aluno desaparecerá em função do melhor sistema de ensino.

Outro objetivo deste trabalho será o de compreender a real função das proposições que regem a política do Sistema de Educação imposto pelo Ministério da Educação e Desportos (MEC), que afirma ser seu objetivo a garantia de expansão qualitativa em todas as instâncias do ensino, através da implantação de rigorosos sistemas de avaliações de final de cursos. Entretanto, por que ainda assim, educadores e educandos criticam esse processo de expansão qualitativa do sistema de avaliação?

A reação observada não está totalmente centrada no receio às mudanças promovidas pela implantação desse sistema, mas sim, na forma em que se estabelece e se conduz o resultado estabelecido. Desta forma, o resultado final global obtido pelo sistema passa a ser o mais relevante, independentemente do seguimento letivo, pois a avaliação dificilmente é enxergada como um componente do processo. Portanto, a maior discussão que se tem sobre os sistemas de avaliação propostos está justamente no encaminhamento que se dá ao resultado.

“Se analisarmos os exames do tipo Enem, Saeb e provões do ponto de vista das tendências contemporâneas de avaliação, temos neles o risco implícito no fato de que priorizam os resultados coletados e não os encaminhamentos a partir dos resultados coletados. Eles não são, por isso, processos avaliativos, mas investigativos. São coletas de dados.” (Hoffmann¹, 1999)

Portanto, entender a contribuição da educação para o questionamento das desigualdades para a possibilidade de transformação social é criticar o modelo pedagógico atual para que a avaliação passe a ser

¹ Entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 12 de setembro de 1999.

um instrumento, não para classificar – pois neste aspecto ela tende a separar e excluir –, mas sim, para diagnosticar e buscar os valores ainda não alcançados, de modo que as diferenças sociais sejam assistidas e minimizadas e, a partir dessa nova ótica, se possa alcançar uma maior democratização do ensino.

1. TRÊS REFLEXÕES SOBRE A AVALIAÇÃO COMO PRÁTICA DE EMANCIPAÇÃO SOCIAL

“O sujeito mais confiante tenta mais, erra mais, aprende mais.”

Piaget

Esta discussão tem como propósito compreender de que forma está pautada, atualmente, a prática da avaliação educacional escolar de modo a incitar uma reformulação das idéias a respeito do significado desta prática, a fim de que esta possa ser entendida como um instrumento de reflexão, de intervenção e de melhoria da ação pedagógica.

Historicamente, a avaliação é entendida como um cabedal de provas, exercícios, testes, trabalhos individualizados desconectados do amplo processo de aprendizagem, que envolve responsabilidades tanto do professor como do aluno. Ao tratar a avaliação de forma que não compreenda essas responsabilidades, afastam-na de seus verdadeiros propósitos, de sua relação com o ensino, de seu aspecto formativo e diagnóstico. Portanto, faz-se necessário ampliar o conceito sobre a avaliação e para tal, apresenta-se três apontamentos para se pensar a avaliação:

- Avaliação como reflexão da prática pedagógica;
- Avaliação como prática que reflete o modelo conservador; e
- Avaliação como prática de compreensão do desenvolvimento humano.

1.1. Avaliação como reflexão da prática pedagógica

De acordo com Luckesi (1997), o termo avaliação em sala de aula há tempos vem sendo confundido com o termo medir, pois desta forma a avaliação se torna uma ação puramente fria e mecânica e se encerra apenas no resultado de um curso ou parte substancial dele. O procedimento que a maioria das escolas pratica, com provas e testes, pensando estar avaliando, é, na verdade, uma forma de julgar. A participação do aluno nesse processo é

pequena e, muitas vezes, nem ele mesmo tem clareza do porquê dos resultados obtidos. O conceito chega como uma sentença, definindo o seu destino escolar e, às vezes, até seu destino – ou para fora da escola – ou fora da escola.

Ao se realizar uma análise histórica verificar-se-á que essa prática de exames vem sendo sistematizada desde os séculos XVI e XVII, onde os jesuítas se orientavam na prática dos estudos escolásticos, através dos exames do final do ano letivo. Nestes exames, o rigor aos procedimentos formais, onde os alunos não recebiam qualquer auxílio, seja do professor ou de outro aluno, seja pela constituição da banca examinatória, ou ainda, pela comunicação pública dos resultados, configuravam as regras com as quais eram administradas as práticas pedagógicas.

No livro *Didática Magna* (1632), do bispo John Amós Comênio, o autor defende que o centro da atenção do professor deve ser a sua prática, que está ligada diretamente ao método utilizado, onde este deverá ser sempre revisto, caso o aluno não obtenha êxito. Portanto, os exames não tinham como objetivo a promoção do aluno ou a sua nota, e sim, restringiam-se apenas às funções de direcionamento da ação pedagógica, pois a categorização dos alunos através de notas não existia no século XIX (Barriga², 2000). Comênio ressalta, ainda, que o exame não deveria ser instrumento de castigo, pois se transformaria em um objeto de aversão ao estudo. O uso do exame, a última parte do método, tinha como objetivo auxiliar a prática docente.

Contudo, o que se cristalizou daquela época foi a manutenção da disciplina – aspecto fundamental do modelo pedagógico conservador – pelo professor – centro do processo de ensino-aprendizagem – que garante sua autoridade pedagógica e moral através de ameaças e punições. Luckesi (1997) descreve que o exame era considerado como um estímulo para o preparo do educando, ou seja, *“um aluno não deixará de se preparar para os*

² BARRIGA, A.D. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: ESTEBAN, M.T.. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed. 2000.

exames finais (...) se souber que o exame para a colação de grau será 'pra valer'"(p. 22). A partir dessa ótica, percebe-se a sistematização da idéia que a garantia do êxito nos exames está na atenção às atividades escolares, ou seja, na manutenção do "medo" como instrumento para garantir a atenção dos alunos.

Outro aspecto herdado pela avaliação está na condição de seletividade do modelo social observada a partir da pedagogia liberal tradicional, como mecanismo de controle, na consolidação da sociedade burguesa, e que ocorre até aos nossos dias, devido a esse modelo centralizado e hierarquizado do poder do saber.

De acordo com Mediano (1998), essa avaliação formal, que tem como objetivo apenas a aprovação ou reprovação do aluno através das notas ou conceitos, se configura como um problema da prática pedagógica porque traz como consequência, a centralização da atenção por parte desses dois agentes na educação – professor e aluno – nos exames e, nesse aspecto, ela não tem como objetivo auxiliar o aluno. No momento em que o aluno está sendo examinado, o professor apenas o acompanha no sentido de não permitir que ele receba qualquer tipo de auxílio, mesmo que seja do próprio professor, e não intervém de forma a garantir o auxílio que durante as aulas se predispõe a dar, descolando o momento afetivo presente durante as aulas do momento presencial da prova. Desta forma a ação de educar e a ação de avaliar são percebidas como dois momentos distintos e não relacionados e, com isso, as ações são exercidas de forma diferenciadas (Hoffmann, 1991).

A avaliação é o instrumento que deve ser racionalmente contextualizado, pois tem que ser parte de todo o processo de produção do ensino e da aprendizagem que se pretende levar em conta e a partir daí encaminha-se a um juízo de valor sobre os objetivos que servirão de subsídios para a tomada de decisão para as próximas etapas (Luckesi, 1997). Portanto, necessita que tenha o teor mais humanizado, no sentido da construção do conhecimento, e não de ação mecânica, à base de memorizações. Não basta

somente avaliar o produto final e sim todo o desenvolvimento ao longo do curso. A avaliação deve ser um dos meios pelos quais o educador possa conhecer os seus alunos, pois descreve as suas trajetórias, os seus problemas e suas potencialidades, favorecendo que o trabalho de ensino-aprendizagem se desenvolva de forma coerente com os objetivos e desejos de professores e alunos. A avaliação deve proporcionar o acompanhamento dos passos de cada aluno pelo educador no dia-a-dia. Além disso, é necessário que a avaliação se transforme em um objeto de diálogo entre os professores, sobre os alunos, entre eles, sobre eles mesmos e sobre os processos da escola (Hoffmann, 1991).

Por isso, cabe ao educador tratar a avaliação como um instrumento diagnóstico para que esta sirva de *feedback* para avaliar o aluno, bem como toda a proposta de educação da escola, a fim de validar e/ou possibilitar a revisão da prática pedagógica a todo o momento, isto é, que seja estabelecido no projeto da avaliação os critérios necessários dos quais serão obtidos os dados para que se faça o julgamento de valor. Portanto, a avaliação propicia, também, ao professor a oportunidade de verificar a eficiência do seu trabalho e sua capacidade profissional, de forma a adequar os conteúdos desenvolvidos em função dos objetivos e necessidades do grupo. De acordo com Hoffmann (1991), *“um professor que não avalia constantemente a ação educativa, no sentido indagativo, investigativo do termo, instala sua docência em verdades absolutas, pré-moldadas e terminais”* (p.17).

A escola não deve continuar ministrando conhecimentos – assim como avaliando – como se estes atos fossem verdades absolutas, dogmas. Modificando sua prática verificar-se-á uma necessidade de ressignificar os princípios educacionais. O professor deve garantir ao aluno a possibilidade de perceber onde está se dando a intervenção da sua prática como cidadão, a partir da análise das realidades sociais.

1.2. Avaliação como prática que reflete o modelo conservador

Em geral, podemos perceber que a avaliação educacional atual encontra-se ainda dentro do modelo liberal conservador e tem como objetivo a preparação de indivíduos para o exercício de papéis sociais determinados pela sociedade. É possível observar as escolas atendendo basicamente à tendência tradicional, a avaliação sendo utilizada como instrumento de punição, ou ainda, como forma de "controle e dominação" da turma, a fim de conseguir a disciplina que não se consegue obter por outros meios. Conforme Guimarães (1987), *"a forma de punição utilizada é a de conferir notas baixas. Como a disciplina é algo esperado, e até visto como fundamental para que haja aprendizagem, a nota baixa também é reservada para os indisciplinados"* (p.2). Observa-se, também, neste modelo pedagógico a valorização excessiva dos conteúdos, a relação professor/aluno apresentando traços de autoritarismo, com as avaliações quantitativas utilizadas para selecionar e classificar o aluno. Esses aspectos determinam apenas o benefício do professor, como promotor da autoridade, em função do prejuízo do aluno, tornando a aprendizagem uma consequência secundária. Dessa forma, tais atitudes acabam por distorcer para disciplinador o significado da prova, onde a nota atua apenas como instrumento que nada tem a ver com a avaliação: como manutenção da ordem, imposição de força, promoção do terror, transformando o valor individual de cada aluno e a intervenção dos agentes (professor/aluno) neste processo de ensino e aprendizagem permanece imperceptível.

"O princípio do sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Aparentemente, importa-lhe os resultados gerais: as notas, os quadros gerais de notas, as curvas estatísticas. (...) os sistemas de exames, com suas consequências externas de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisá-lo criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto." (Luckesi, 1997, pp. 20/21)

Assim, a prática da avaliação não está preocupada com os modos de superação do autoritarismo e ao estabelecimento da autonomia do

educando. O modelo atual de avaliação está pautado no processo de memorização de fatos e informações, onde a compreensão e análise não são exigidas, podendo-se esperar desta postura, a formação de pessoas repetidoras (Mediano, 1988). Portanto, a questão do autoritarismo está, principalmente, ligada à avaliação, quando usada como instrumento de dominação e controle.

1.3. Avaliação como prática de compreensão do desenvolvimento humano

A esta reflexão, cabe tratar a avaliação a partir da compreensão do ser humano em sua totalidade afetiva, social, motora-corporal e cognitiva sob uma perspectiva da construção do conhecimento, isto é, levando em consideração que o conhecimento constrói-se juntamente com a maturação biológica. A ação avaliativa tende a abranger a compreensão da subjetividade, onde o processo de ensino-aprendizagem deve estar fundamentado na garantia da individualidade do desenvolvimento cognitivo de cada aluno. O conhecimento é proveniente de fontes internas e externas ao sujeito. Sendo assim, cabe ao professor redimensionar sua prática educativa, no sentido de deixar de tomar para si o *status* de detentor do saber, objetivando, assim, buscar compreender a forma que o aluno está construindo seu conhecimento.

A avaliação sendo componente de um processo classificatório, o professor deixa de assumir um papel importante, que é o de mediador da construção dos conhecimentos dos alunos, e passa a ser o juiz, que exerce sua autoridade. Numa perspectiva transformadora o que se propõe é que o erro passe a ter nova concepção, que seja o ponto de partida para reflexões, mudanças e replanejamento. Dessa forma, essa nova postura levará, necessariamente, o professor ressignificar a visão do erro.

“Se valorizamos os “erros” dos alunos, considerando-os essenciais para o “vir a ser” do processo educativo, temos de assumir também a possibilidade das incertezas, das dúvidas, dos questionamentos que possam ocorrer conosco a partir da análise das respostas deles, favorecendo, então, a discussão sobre essas idéias novas ou diferentes.” (Hoffmann, 1991, p. 62)

Ou seja, a partir da possibilidade, por parte do aluno, de rever o seu “erro”, é permitida pelo professor a condição para que se instale o diálogo, pois tanto o aluno, quanto o professor, constroem seus conhecimentos a partir das suas experiências de vida, isto é, percebem o mundo através de suas próprias individualidades, estabelecendo redes de conhecimentos diferenciadas. Sendo assim, é correto afirmar que ninguém dá do seu conhecimento a outro, ou ainda, ninguém aprende pelo outro, pois o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com o mundo (Loch³, 2000).

A construção do conhecimento se fará com base nas hipóteses e deduções criadas pelos indivíduos a respeito do fenômeno ou objeto a ser apreendido, a partir dos seus conhecimentos já construídos. Esta visão nos remete à idéia que não há “erro” ou “acerto”, pois o erro se transforma em um resultado positivo com relação à sua compreensão de avaliação mediadora, onde a subjetividade da aprendizagem poderá ser mais eficaz à medida que o professor conduza seus procedimentos aprofundando-se nos questionamentos, de modo a oportunizar a seus alunos a manifestação de suas considerações, emergenciando sua reorientação no seu entendimento (Luckesi, 1997). Através dessa postura, será possível buscar uma consciência ética, ou seja, possibilitar a abertura para que se possa “*escutar a voz do outro*”. É a partir dessa reflexão que o homem se capacita a conhecer a si mesmo, ganhando confiança no pensamento, tomando-se cada vez mais racional. Portanto, o indivíduo não tende a aceitar as coisas como elas são, ou ainda, como dizem-no e fazem-no acreditar que elas são.

O processo de ensino-aprendizagem deve estar “recheado” de diálogo, onde cada intervenção do professor deverá desencadear no educando uma reflexão sobre o mundo de modo que ele possa construir o maior número

³ LOCH, J.M.P. **Avaliação na escola cidadã**. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

de verdades através de formulações e reformulações de hipóteses. Madalena Freire⁴, (In. Hoffmann, 2000), reflete que:

“A observação é o que me possibilita o exercício do aprendizado do olhar. Olhar é como sair de dentro de mim para ver o outro. É partir da hipótese do momento de educação que o outro está para colher dados da realidade, para trazer de volta para dentro de mim e repensar as hipóteses. É uma leitura da realidade para que eu possa me ler.”

Portanto, a prática da ação avaliativa deve tomar por base uma ação mediadora e assumir a concepção de erro construtivo como uma premissa para que a avaliação tenha um sentido investigativo, questionador, problematizador e reflexivo, sendo desvinculada da concepção de verificação de respostas “certas/erradas”. Sendo assim, aos comentários ou críticas aos alunos, expressadas pelos educadores, mesmo aquelas que ocorrem através de mensagens não verbais, carregam uma conotação de julgamento, configurando-se também como uma avaliação informal e, por isso, devem ser substituídos pelo diálogo sobre os avanços e retrocessos dos alunos (Mediano, 1998).

A avaliação no processo de aprendizagem numa visão construtivista sugere caminhos e aponta na direção de uma experiência íntima e particular, amplificando a experiência da construção do conhecimento, que é uma de suas dimensões predominantes, e calcada na experiência pessoal (Hoffmann, 1991). Esta concepção sugere que a avaliação deve ser parte constituinte da construção do conhecimento pelo aluno e, portanto, *“ninguém melhor do que o próprio aprendiz para dizer o que está aprendendo ou não”* (Loch⁵, 2000, p. 140). Com isso, Loch⁶ sugere a prática da auto-avaliação, que deverá estar voltada a oportunizar ao aluno tomar consciência sobre os seus processos de conhecimento, e não uma auto-atribuição de conceitos puramente estática e insensível, tornando-a sem sentido. Avaliar é uma reflexão sobre a

⁴ FREIRE, M. **Primavera Madalena**. Porto Alegre: Prefeitura Municipal/ Secretaria Municipal de Educação/ Divisão de Educação Escolar, 1989. (mimeo)

⁵ Op. cit.

⁶ Op. cit.

aprendizagem que considera os objetivos estabelecidos, o desenvolvimento do aluno e o trabalho do professor. Acompanha todo o processo de ensino e leva à correção de rumos, sempre que necessário, visando uma efetiva aprendizagem (Hoffmann, 1991).

2. CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MODELO NEOLIBERAL

*“A avareza é a alma do sistema capitalista:
a paixão pelo dinheiro. Acumulá-lo sempre mais,
eis o sonho dos banqueiros e dos narcotraficantes, dos
especuladores e dos megaempresários.”*

Frei Betto

Ao ensaiar esta reflexão, há de se compreender como se fundamentaram as origens do neoliberalismo inicialmente nos países centrais. Nestes países, este sistema se caracterizou como uma reação teórica e política, surgida a partir da derrocada do capitalismo avançado – que se manteve por meio século como modelo econômico – e do colapso do socialismo real, verificados no final da década de 60. O ideário neoliberal se contrapõe às políticas de Estado intervencionista e de bem-estar, instalado na Europa e na América do Norte após a Segunda Guerra Mundial (Anderson⁷, 1996).

O poder excessivo e nefasto dos sindicatos, segundo aqueles que se alinhavam ao ideário neoliberal, determinava uma garantia à regulação social através da classe trabalhadora, promovendo, assim, um aumento dos gastos do Estado na área social. Conforme Gaudêncio Frigotto⁸ (1996):

*“(...) um número significativo de países possibilitaram,
não sem luta, à classe trabalhadora uma efetiva melhoria de vida e
uma garantia do fundo público (...) de amplos direitos sociais como:
saúde, habitação, educação, emprego ou seguro desemprego etc.”
(p.10)*

O autor aponta os aspectos primordiais do embate do ideário neoliberal frente ao Estado de Bem Estar – caracterizado pela garantia dos direitos sociais e os ganhos de produtividade da classe trabalhadora –,

⁷ ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Ed., 1996.

⁸ Prefácio de BIANCHETTI, R.G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

condição determinante da crise do capitalismo avançado, que predominava as baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação. Em face desse cenário político, as idéias neoliberais tomaram grande espaço. Estabelecendo adoção das medidas que determinavam a desregularização do mercado e o fim do Estado provedor. Ao contrário às idéias liberais, o argumento usado para as respostas às crises econômicas era a pregação a desigualdade, como um valor positivo. Atendendo às metas da política neoliberal nos países centrais – na América do Norte e na Europa Ocidental –, após a II Guerra Mundial, essa ideologia tinha como objetivo primário que cada indivíduo agisse através de transações comerciais voluntárias entre compradores e vendedores, de acordo com o seu próprio interesse (econômico), para que pudessem alcançar uma melhor situação, resultando com isso, um bem-estar coletivo.

Neste modelo político, há uma necessidade de exacerbar uma suposta eficiência e produtividade em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos. Quanto às relações econômicas de mercado, onde há uma grande demanda e uma oferta limitada, caracterizada propriamente por esse mesmo mercado, é o que determina a forma de distribuição de bens, onde o interesse pessoal passa a ser determinado pela sua disponibilidade econômica, ou seja, há um interesse do mercado em minimizar as condições de oferta de modo a garantir, durante a concorrência verificada na demanda, uma aquisição mais lucrativa para aquele que vende. Em conseqüência, inicia-se a criação de um exército de reserva de mão-de-obra, ou seja, a restauração da taxa “natural” de desemprego, ocasionando o rompimento do poder dos sindicatos (Anderson⁹, 1996).

Observa-se a implantação efetiva do programa neoliberal, a partir da transição de governos, em especial na Inglaterra (1979) que, inicialmente, tomou sérias medidas como:

- elevação das taxas de juros;
- redução dos impostos sobre rendimentos altos;

⁹ Op. cit.

- aumento no nível de desemprego;
- corte nos gastos sociais; e
- lançamento do programa de privatização.

Nos Estados Unidos (1980), a transição de governo também facilitou a implementação da política neoliberal. Além das medidas anteriormente citadas, ocorridas na Inglaterra, os Estados Unidos determinaram um enorme gasto militar representado pela corrida armamentista.

Na maioria dos países da América Latina e, em particular no Brasil, ocorre a partir da década de 70, ainda em meio às políticas ditatoriais do regime militar, a adoção de políticas neoliberais, isto é, começa o “*processo de dilapidação do Estado brasileiro*” (Oliveira¹⁰, 1996), que a partir da crise fiscal do Estado, reordena a economia em função dos ditames do capital dos países centrais, com o objetivo de evitar crises de governabilidade – entendida como qualquer medida que dificultasse ou fosse de encontro à implementação de todas as metas das políticas neoliberais. Assim, o desmantelamento das instituições de proteção social controladas pelo Estado, bem como o processo de abertura dos mercados à concorrência internacional, foram determinados a partir do discurso elaborado por grupos econômicos dominantes em função “*da crítica realizada nos países centrais, a partir de uma ótica neoliberal, em relação do Estado e suas funções econômicas.*” (Bianchetti, 1996, p. 36). Em função disso, o aprofundamento dessas condições para garantir a reprodução do capitalismo ocasionou uma vasta repressão política, que passou a ter como um dos objetivos desmantelar as organizações dos trabalhadores nas suas lutas por melhorias salariais.

Nos países do cone sul, principalmente no Brasil na década de 80, este modelo tomou formas diferentes da qual se observou nos países da Europa e nos Estados Unidos. O Brasil vivia um momento de dificuldade financeira, estando desestabilizado economicamente e com uma dívida externa

¹⁰ Oliveira, F. de. **Neoliberalismo à brasileira**. In. SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Ed., 1996.

excessiva. Apesar disso, foi dado continuidade ao seu crescimento econômico à base de empréstimos, financiamentos externos e juros flutuante, condições políticas exigidas pelos ajustes econômico externo e interno, favorecido pela fragilidade da sociedade brasileira entre as crises e esses ajustes. Após a “abertura política”¹¹, uma necessidade emergente na estabilização política e também uma corrida para a alternância de grupos políticos no poder sem, com isso, desestabilizar o controle do Estado, caracterizou uma “falsa democracia” em que, apesar de os representantes no governo terem sido escolhidos pelo povo, o poder permanecia controlável ou controlado pelo mesmo modelo político anterior. Manteve-se, assim, a determinação no que se refere à pregação neoliberal.

Com isso, também, disponibilizava-se as condições para determinar mudanças nas estruturas da sociedade sem encontrar grandes resistências. Os efeitos desse desenvolvimento econômico recaíram sobre a população mais pobre, que foi – e continua sendo – literalmente abandonada. Ou seja, como não se achou espaço para a social-democracia, e nem tão pouco o Estado de Bem-Estar teve logrado êxito, assiste-se a grande burguesia progredindo nos seus reclamos antiestatais (Oliveira, 1996). Conforme Gentili (1995), “o neoliberalismo expressa a necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa, apresentando-se como saída histórica para a crise da acumulação originada a partir do começo dos anos 70” (p. 237).

Nesse processo, o investimento se dá a partir dessas mudanças, o que torna característico a minimização gradual do aparelho estatal, onde primordialmente a intervenção do Estado tornar-se-ia um obstáculo frente às atividades econômicas, desobrigando-o em intervir nas relações de mercado de modo a aumentar as polarizações¹² e determinar facilidades – com ênfase na redução e/ou suspensão das barreiras alfandegárias, na redução e/ou suspensão dos impostos na área da pessoa jurídica e na desregulamentação

¹¹ Período de transição após a ditadura militar.

¹² A ausência da “mão” reguladora do Estado nas relações de mercado determina uma concorrência desleal entre as empresas de grande, médio e pequeno porte.

do trabalho – à entrada do domínio do capital privado exterior no mercado interno, com o predomínio de grandes grupos econômicos. Em geral, o modelo neoliberal é um movimento político-econômico de hegemonia empresarial, que se baseia na racionalidade do mercado e na importância autônoma da moeda em função do consumo popular, que se constitui por um tipo de produção voltado para o atendimento de uma estreita faixa da população – especificamente os de alto poder aquisitivo –, e/ou totalmente voltado para o mercado externo, o favorecimento às multinacionais e aos consórcios empresariais, com formas de utilização de meios de produção sofisticados (máquinas e outras tecnologias) que economizam mão-de-obra.

Portanto, esse movimento político-econômico está a serviço dos interesses das leis que regem o mercado e a lógica a que se obriga essa política está na acumulação do capital empresarial privado, tornando a figura do trabalhador sem relevância em função da figura da empresa. Abrem-se, assim, os precedentes para a competitividade individual, onde a formação e as condições individuais passam a determinar o próprio êxito ou fracasso do indivíduo, exacerbando cada vez mais a desigualdade. Desigualdades que surgem a partir dos modos de produção capitalista e que jamais serão atribuídas às condições estruturais da sociedade, mas sim, às condições do indivíduo, dificultando qualquer movimento por parte do governo em direção à justiça social. Para o pensamento neoliberal a chamada “justiça social” refere-se *“a situações de fato e não a condutas deliberadas de outros homens.”* (Bianchetti, 1999, p.90). As desigualdades sociais assumem dimensões cada vez maiores em uma sociedade em que a exclusão sócio-econômica e política não possibilitam a formação de uma base de participação dos diversos setores sociais.

As políticas públicas, neste contexto, permanecem dispostas às pressões de diferentes grupos de interesses – internos e externos –, que figurarão ações arbitrárias e imprevisíveis, mantendo o Estado “impotente” na tentativa de equacionar os valores sociais, resultando em uma limitação conivente de influência nas decisões que se relacionam com a estrutura

econômica da sociedade, ou seja, configura-se uma conseqüente redução do Estado na área social. Portanto, “a *idéia de Estado Mínimo é uma conseqüência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais.*” (Bianchetti, 1999, p.89). O Estado não aplica a riqueza social (captada através de impostos, taxas e tarifas diversas) naqueles setores que promoveriam o bem-estar da maioria da população.

E quanto ao povo, desarticulado em suas camadas sociais, resta a impossibilidade de reconhecer e combater essa dominação, ou seja, a *idéia base é que “as coisas são assim porque têm que ser assim, não têm como mudar”*, ocasionando o distanciamento, cada vez maior, entre os pobres e a elite, entre os que têm mais e os que têm menos, ou seja, aqueles que, sem nenhum referencial, permanecem passivos como se essa condição fosse incontestável e irreversível, e os outros que detêm a maior parte das riquezas materiais e as condições para que suas aspirações sejam alcançadas.

Essa “cegueira” se explica a partir da análise da forma moldada de como este assunto é tratado pelos meios de comunicações e como a informação – falaciosa e tendenciosa – chega até às grandes massas. A essa política é necessário ocultar e justificar a realidade, como mecanismo para obter o controle político, de modo a garantir a estabilidade, estabelecendo sua estratégia de legitimação. O modelo político neoliberal utiliza-se do convencimento publicitário, para transformar o espaço de discussão pública, ou melhor, objetiva o aniquilamento deste espaço (Silva¹³, 1994). O pensamento que se pretende moldar é que se resolverá o problema da exclusão social à medida que todas as metas do intento neoliberal forem tomadas, pois desta forma, a exclusão, intencionalmente, se normaliza, pois é percebida como um fato comum e, portanto, sem relevância, desaparecendo como informação de importância.

¹³ SILVA, T.T. **A nova direita e as transformações na sociedade e na educação.** In: GENTILI, P. & SILVA, T.T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** Petrópolis: Vozes, 1994.

(...) a transformação do espaço de discussão política em estratégias de convencimento publicitário; a celebração da suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos; a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor, são todos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global." (Silva¹⁴, 1994, p. 15)

O que se quer delinear é que as informações chegam de forma sedutora, maquiando a realidade, com a proposta de mudar e/ou conformar a forma de pensar das pessoas, e assim, questões como injustiças sociais, desemprego, miséria, fome, causados pela cruelíssima lei do mercado são banalizados, desaparecendo do cenário das discussões públicas. O pressuposto que se vai implementando é que contestar ou se opor ao intento neoliberal é manter-se na contramão à democracia (Gentili, 1998). Por fim, torna-se natural a manutenção da pobreza absoluta, que acaba servindo a interesses políticos dominantes.

"Em síntese: para o dogma neoliberal, a geração de pobreza é sinal de que se está caminhando no rumo correto. A pobreza e os sofrimentos das massas têm um significado promissor: na realidade significa que "as forças do mercado" estão se movendo sem interferências e a reestruturação econômica procede tal qual se esperava, uma vez que o Estado se colocou de lado e o "instinto capitalista" se pôs em marcha, livre das regulações "artificiais" caprichosamente estabelecidas durante décadas por governantes hostis." (Borón¹⁵ 1996, p.103)

Na educação, a escola, a serviço dessa política, também desempenha uma função social que não é a de questionar a exclusão no que diz respeito à miséria, pobreza e violência, mas a contribuição será tornar isso tudo moralmente suportável, conformando o olhar para uma aceitação passiva das desigualdades.

¹⁴ SILVA, T.T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, T.T. (Orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹⁵ Borón, A. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: SADER, E., GENTILI, P. (Orgs.) Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Ed. 1995.

3. AS AVALIAÇÕES DO MEC À LUZ DO PROJETO NEOLIBERAL

“O que é preparar para a vida? É preparar as crianças para serem competitivas ou que tenham uma visão de grupo e respeito ao outro. Por que competir para ser melhor que e não junto com?”

Hoffmann

O presente capítulo tem por finalidade fazer uma breve análise dos efeitos do sistema de avaliação do MEC, em cumprimento das estratégias do modelo neoliberal. Para tal, serão expostos os motivos pelos quais, através de influências de organismos internacionais, houve a necessidade da implantação de um sistema de educação nesses moldes. A partir dessa exposição, formata-se o tipo de escola que deverá atender tal política, em função do modelo pedagógico ao qual tornará possível uma transformação social através da emancipação política dos alunos. Urge também discutir de que forma as contradições acima são tratadas em cada instância – política e social –, de forma a garantir uma aparente transparência nos objetivos velados por essa política educacional.

A necessidade em redefinir as dimensões do Estado estabelecidas com os parâmetros propostos pelas relações econômicas como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) face ao alinhamento às políticas neoliberais, levaram o MEC a uma reforma em todas as instâncias do Sistema Educacional, onde o objetivo primordial seria o combate ao analfabetismo, à evasão e à repetência escolar. A rigor, tal reforma prioriza uma descentralização administrativa e financeira, em que parte dos encaminhamentos que são de responsabilidade desse Estado, deverão ser adotadas por parcerias com estados e municípios, com a comunidade, com as empresas e com as Organizações Não-Governamentais (ONG).

Paulo Renato Souza, atual Ministro da Educação, escreve um artigo¹⁶ onde afirma que, *“empresas, artistas, esportistas, ONGs, igrejas e organismos internacionais têm firmado parcerias com a escola”*, o que cria uma ideologia de que o Estado deve permutar sua responsabilidade pela solidariedade de pessoas e instituições, em atenção aos apelos dessa política. Com isso, ao Estado caberia somente estabelecer as metas e os indicadores de desempenho a serem cumpridos pelas instituições de ensino, desobrigando-se de administrar de forma direta estas instituições (Bianchetti, 1996).

A partir dessa nova organização, abre-se precedentes para que as determinações para o estabelecimento do princípio da Gestão pela Qualidade Total¹⁷ – aplicado pelo sistema empresarial na organização das relações de mercado –, sejam levados às escolas, transformando-as em “empresas” e trazendo com isso, o princípio da competitividade a todos os seus níveis e instâncias. *“Trata-se, enfim, de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual.”* (Gentili, 1998, p.19). Nesta condição de mercadoria, a educação passa a ser assistida pela esfera da competição privada e, sendo assim, passa também a ser protegida pela disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários, e não como um dos direitos sociais (Gentili¹⁸, 1998).

A essa política, então, cabe aplicar uma série de medidas e estratégias concomitantemente, dissolvendo do horizonte ideológico, através de uma reforma cultural, qualquer pretensão social de uma educação

¹⁶ Artigo publicado na Folha de São Paulo, em 15 de abril de 2001.

¹⁷ A Gestão pela Qualidade Total, também conhecida por “TQM” das iniciais de Total Quality Management, é um modelo gerencial voltado para o melhoramento contínuo das instituições. É o resumo das condições para que a organização sobreviva e se desenvolva em um ambiente competitivo e de rápidas mudanças, zelando pela satisfação do cliente com o intuito de garantir a qualidade da produção material e das atividades de serviços. Pode-se traduzir o melhoramento contínuo de uma empresa pelo fato desta oferecer produtos e/ou serviços de “alta qualidade” e possuir forte “eficácia operacional” – MACHADO, L.R.S. **Prefácio**. In: FIDALGO, F.S & MACHADO, L.R.S. (Orgs.) Controle da Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 2ª Ed. 1996.

¹⁸ Op. cit.

democrática, pública e de qualidade para as maiorias (Gentili, 1995). Para que o Estado possa monitorar esse novo modelo de escola, visando o cumprimento das metas¹⁹ estabelecidas, foi criado pelo MEC, o sistema de avaliações, presentes nos três níveis da educação – Básica, Média e Superior –, que pretende acompanhar o desempenho das instituições de ensino, em face das mudanças aplicadas.

Segundo o MEC, esse novo modelo da política educacional garante que o objetivo dos sistemas de avaliações de final de cursos visa garantir uma expansão qualitativa em todas as instâncias do ensino, através da implantação de rigorosos sistemas de avaliações. Sobre a implantação deste sistema, de acordo com uma afirmação do Ministro Paulo Renato²⁰, a supervisão, avaliação e transparência na autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições nunca em outras épocas tiveram tratamento e acompanhamento semelhante. A lógica que rege a afirmação do Ministro é que esses fatos configuram como prova de um acerto da política de expansão qualitativa do sistema. Contudo,

“A verdade é que tal sistema classificatório é tremendamente vago no sentido de apontar as falhas do processo. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores. Não sugere qualquer encaminhamento, porque discrimina e seleciona antes de mais nada.”
(Hoffmann, 2000, p.28)

A autora sugere que para que uma avaliação obtenha a eficácia a qual o MEC afirma, ela deveria contemplar todo o universo²¹ que envolve os alunos e os professores, de forma que qualquer dificuldade apontada por ela seja encaminhada com o intuito de minimizá-la.

À luz das definições que dizem respeito a cada um dos sistemas de avaliações do MEC (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –

¹⁹ Refere-se às metas e indicadores de desempenho a serem cumpridos pelas instituições de ensino, estabelecidos pelo Estado.

²⁰ Artigo publicado no Jornal do Brasil, em 05 de março de 2000.

²¹ Entendido como o ambiente escolar, sua comunidade, seus docentes, discentes e técnicos administrativos.

SAEB²² e o Exame Nacional de Cursos – Provão), excetuando-se em alguns aspectos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM²³, é comum atribuições como: função diagnóstica, produção de parâmetros e indicadores que levam a tomadas de decisões em busca da qualidade. Entretanto, tais avaliações funcionam de forma estanque às histórias das instituições e ao seu papel junto à sua comunidade, sendo os resultados considerados homogêneos, quando comparados às outras instituições congêneres (Hoffmann²⁴, 1999).

Essa urgência em “categorizar” as instituições de ensino – em especial as do ensino superior – não tem o objetivo direto de buscar meios de garantir a qualidade do ensino, e sim, de forma velada, está em determinar quais as instituições que podem atender aos interesses do Estado frente aos interesses do capital privado, em virtude do irreversível programa de desestatização determinado pelo modelo político assumido, ou seja, o ajuste neoliberal determina uma necessidade de racionalizar os recursos destinados às instituições de ensino, obrigando-a a gerir e captar seus recursos (Mancebo²⁵, 1998). Percebe-se, no entanto, que nesse novo modelo de privatizações, a desestatização se dará pela permuta de responsabilidades, e não pela venda efetiva das instituições públicas de ensino, através de delegações, autorizações, reconhecimentos e recredenciamentos por parte do MEC, ou seja, delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas. Esta permuta de responsabilidade garante o argumento em favor da reforma educacional, pois nenhuma instituição de ensino está sendo vendida, eliminando, assim, o fundamento das acusações de privatização (Gentili, 1998).

Quanto ao ENEM, à luz da definição dada pelo MEC, o objetivo proposto à avaliação é de conhecer as possibilidades individuais para o

²² Exame que consiste em recolher informações sobre um conjunto de variáveis que permitem medir o grau de aprendizagem dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio.

²³ Pois tem características diferenciadas que serão tratadas posteriormente.

²⁴ Entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 12 de setembro de 1999.

²⁵ In: ATAS DO II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Vol. I, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

educando enfrentar o dia-a-dia, sejam eles problemas pessoais, no trabalho e até mesmo social, em função dos conhecimentos adquiridos na escola ao longo da educação básica. Entretanto, os resultados desta avaliação poderão, de acordo com a autorização do educando, ser franqueados às universidades (principalmente as privadas), cursos pós-médios, empresas e outras instituições do mercado de trabalho, que o poderão, assim, selecionar, de acordo com a necessidade deste mercado, determinando a função e o nível social do indivíduo. Permanecem, portanto, os mesmos pressupostos que classificam e selecionam, assim como no vestibular (Hoffmann²⁶, 1999). E o que acontecerá ao aluno que não autorizar a tornar ostensivo o seu resultado? A esse questionamento, as definições dadas pelo MEC não compreendem esta resposta, contudo, o aluno que se contrapor à ostensividade dessa seleção, negando a revelação do seu resultado, poderá vir a ser marginalizado pelo mercado de trabalho.

Verifica-se ainda que este novo modelo do sistema educacional do MEC tem o objetivo de maquiar as proposições e reivindicações dos profissionais de ensino, que buscam superar esse modelo velado e conservador, tendo a qualidade do ensino e da aprendizagem²⁷ como meta, quando revela uma atenção fictícia a essas propostas e reivindicações, usando-se de consensos em função de certas mudanças, demonstrando uma suposta transparência face aos problemas educacionais determinados pelo sistema. Conforme Gentili (1998):

“O argumento é falacioso, mas nem por isso deixa de ser convincente. De fato, os programas de ajuste educacional desenvolvidos pelos governos neoliberais na América Latina têm incluído a implementação de diferentes mecanismos de ‘negociação’ orientados para legitimar o rumo assumido pelas reformas realizadas. A seu modo, a reforma educacional do neoliberalismo tem sido uma reforma ‘negociada’”.(pp. 44, 45)

²⁶ Op. cit.

²⁷ Entendendo de forma genérica, a qualificação profissional dos educadores e agentes de educação, as condições psicossociais do educando, a comunidade escolar, o sistema de ensino, tendência pedagógica, condições salariais dos profissionais, etc.

É comum, ainda, a apropriação da palavra “qualidade” nos discursos e definições do MEC, onde nessa ótica está assumindo um status de “propriedade”. Portanto, a qualidade a qual se refere o MEC é definido como atributo que diferencia um bem educacional na ótica do mundo mercantilista e, desta forma, não será possível universalizá-la, isto é, com o status de propriedade. Assumindo o papel de mercadoria, essa qualidade tende a se extratificar, permitindo, assim, determinar acessos diferenciados de acordo com a possibilidade de cada indivíduo.

“A qualidade como propriedade supõe, em consequência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (...), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto.” (Gentili, 1995, p. 246).

O papel, então, assumido pela escola pública será o de competir com as outras escolas públicas que findarão reduzidas ao mínimo e com as escolas privadas, sendo obrigadas a incorporar-se às leis do mercado, em face da necessidade de atrair a população estudantil que a justificasse. Neste caso, esta necessidade será provocada, não pelo fato dela pertencer a uma estrutura estatal, e sim, seria resultante da qualidade do serviço oferecido (Bianchetti, 1996).

Em suma, o objetivo do MEC, quanto a esses sistemas de avaliação de ensino, é o de velar as principais finalidades para o qual o sistema foi criado: no caso do SAEB, o objetivo é monitorar a educação básica de forma a verificar se as diretrizes do Plano Decenal²⁸ estão sendo cumpridas (Neto, s/d); quanto ao ENEM, cabe verificar em que instância social e/ou educacional o indivíduo está ou deverá estar inserido em função da demanda determinada pelo mercado de trabalho quanto à reserva de mão-de-obra. O MEC fala ainda – a respeito do ENEM – em avaliar a capacidade do aluno, na utilização dos conhecimentos adquiridos ocultando em entrelinhas qual papel já está, ou

²⁸ A União, no prazo de um ano a partir da publicação da Lei nº 9394/96, teria que encaminhar ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes a esta Lei, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

estará, reservado na sociedade àquele aluno, pois há, por parte do Estado, uma necessidade de garantir à máquina administrativa empresarial privada também uma reserva de mão-de-obra barata, pouco qualificada e alienada (sem qualquer engajamento sindical, de preferência) que atenda a determinada parcela da demanda do mercado de trabalho, determinando, assim, uma nova ordem cultural, necessária para legitimar a lei do mercado (Gentili, 1995).

No que tange ao Provão, o MEC pretende definir parâmetros que justifiquem as privatizações das instituições públicas e a ascensão de instituições e cursos privados, dando um aspecto de mercadoria ao ensino superior. Apresenta, ainda, como consequência desta avaliação, a expansão qualitativa do ensino superior, mas não revela como se dá o processo de credenciamento e expansão, pois há de se entender a necessidade de garantir à população uma transparência no sentido de demonstrar de forma sensacional o aumento “quantitativo” das oportunidades de acesso ao ensino superior, sem que para isto tenha que explicitar quais as articulações que facilitarão essa nova forma de prestação de serviço.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“À avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora, e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que ela está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em construção permanente.”

Luckesi

Entender como se processam os efeitos, de forma global, das políticas neoliberais no Brasil, principalmente, na ótica dos menos favorecidos é uma tarefa que se torna cada vez mais complexa, à medida que aprofundamos nossos olhares nos crudelíssimos objetivos que essa política apresenta e os seus incalculáveis efeitos reais.

A urgência em satisfazer todas as proposições impostas pelo neoliberalismo cristalizou a necessidade de impedir toda e qualquer forma de entrave político, mesmo que isso pudesse sacrificar a área social e econômica. Com isso, todas as artimanhas políticas usadas nesse intento têm o cunho estratégico de se antecipar aos entraves, resultando, assim, em ações – na maioria das vezes – desumanas. Assim, todas as ações determinam um sucateamento social, onde grupos ou instituições sociais tiveram, ou têm, suas ações dizimadas, ou ainda, totalmente obrigadas a voltarem-se a garantir uma satisfação mercantilista (empresarial).

A partir dessa análise, podemos compreender como se dá essa política do alheamento, onde aqueles que estão na base da pirâmide social se tornam cada vez mais impossibilitados de reconhecer criticamente como essa força recai sobre eles, e de que forma ela poderá ser combatida, isto é, que tipo de intervenção tornará esses efeitos menos massacrantes, uma vez que, todos tendem a se tornar indivíduos “individualizados” e não coletivos, facilitando a dispersão social.

Por outro lado, analisando os efeitos na ótica dos favorecidos, reconhecemos que tal posição os torna cada vez mais acomodados, uma vez que, estando no ápice da pirâmide garante-se a satisfação financeira. A lógica de mercado pressupõe a concentração da renda, ou ainda, a má distribuição da renda garantindo, assim, a estabilidade da política neoliberal.

O que resulta disso é o distanciamento cada vez maior entre a elite e os pobres, entre os que têm mais e os que têm menos, enfim, aqueles que, sem nenhum referencial, permanecem passivos como se essa condição fosse incontestável e irreversível, e os outros que detêm a maior parte das riquezas materiais e as condições para que suas aspirações sejam alcançadas. A idéia individualista impossibilita que os indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas economicamente sejam percebidos como pessoas morais, sendo desprezados por aqueles que estão no topo da hierarquia social (Silva, 1998). E entre eles estão os grupos ou classes de pessoas que buscam anular ou minimizar esse distanciamento em prol de uma equalização social.

O enfoque dado a este trabalho, entretanto, esteve, inicialmente, pautado na prática da avaliação escolar como instrumento de classificação e exclusão, onde o sistema educacional tende a se tornar cristalizado em formas diferentes de educação, segmentando o ensino de acordo com as classes sociais, transformando-se, desta forma, em um instrumento político de dominação e controle.

“Se estamos satisfeitos com a sociedade que temos, adotemos uma filosofia da reprodução, que é o que mais freqüentemente ocorre: as classes privilegiadas economicamente também o são educacionalmente, recebem uma educação fundamentada nos valores e padrões da sua cultura e conseguem, por isso, receber o conhecimento acumulado pela sociedade e, a partir daí, o círculo se repetirá e o ‘status’ será mantido.” (Mediano, 1998, p. 137)

Percebe-se que o pilar que sustenta e direciona todo esse sistema de ensino é a “avaliação” e o principal aspecto é que esta avaliação, para que

tenha a perfeita abordagem de todos os aspectos a serem considerados²⁹, nunca poderá ser tratada como uma coleta de dados de final de curso, pois aplicado desta forma, acaba por desprezar todo o processo de ensino/aprendizagem, ao longo do curso, no âmbito individual, institucional e regional, pois não está contido nele o reflexo do desempenho do professor e do rendimento do aluno no seu dia-a-dia (Rabelo, 1998). Atendendo a esse modelo de avaliação – de cunho neoliberal – proposto por essa tendência capitalista, as políticas de educação, contribuem para que seja minimizado o espaço de questionamento, o espaço de crítica. Crítica esta que vai desde o modelo pedagógico vigente até às políticas governamentais, impossibilitando ao indivíduo reconhecer o “mundo” em que vive.

Ainda que tentemos nos desvencilharmos desta dominação, muitas vezes não visualizamos as condições para superar essa lógica de mercado, que adentrou à escola sem bater à porta. Mesmo que a formação do educador tenha sido embasada em teorias consideradas progressistas e transformadoras, seus objetivos podem cair por terra se sua prática se pautar em ações excludentes, seletivas e conservadoras. E como a falácia é mais uma das artimanhas do intento neoliberal, essa atitude do educador acaba por corroborar com tal política.

Ao que parece, essa condição torna a discussão pela melhoria do ensino, por parte desses profissionais, de certa forma descreditas, uma vez que são apenas teorias que não são praticadas. Assim, mudar essa idéia é quebrar um paradigma, onde a ação de educar deverá ser totalmente re-fundamentada verdadeiramente em outros propósitos. A partir daí, cada proposta deverá ganhar seu fundamento na própria prática. E para isso, há de se buscar na coletividade dessa prática a condição de torná-la global, aberta às mudanças apresentadas por cada membro da comunidade, onde a *práxis* desenvolvida seja de diálogo e escuta.

²⁹ Conforme discutido no Cap. “Três reflexões sobre a avaliação como prática de emancipação social”.

“Quem usa a palavra de maneira revelada consegue prestar ouvidos ao Outro e empreender com ele a senda da libertação. ‘Saber escutar a voz do Outro é saber dispor-se para que sua interpelação surpreenda a segurança da gente, a instalação e o mundo que nos cerca, como um clamor perigoso e inquietante de justiça’. Essa exigência, interpelado pela voz do excluído, repercute como profecia, como desafio assumido por aquele que não teme o risco. De um modo concreto, o que tem consciência ética ouve a voz da mulher sufocada numa cultura patriarcal, a do filho objetificado pela pedagogia autoritária e a do irmão alienado no nível sócio-político-econômico”. (silva, 1998, p. 79)

Portanto, o objetivo deste trabalho não foi o de colocar o problema de concentração de renda, ou o problema das injustiças sociais como o problema para a escola resolver mudando sua prática avaliativa. O objetivo da escola, esta concepção, deve ser justamente permitir ao indivíduo perceber todos esses problemas de forma crítica, ou seja, permitir ao aluno procurar intervir crítica e conscientemente em todas as formas de dominação, transformando, assim, a sua realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BIANCHETTI, R.G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2ª Ed. 2000.
- FIDALGO, F.S & MACHADO, L.R.S. (Orgs.) **Controle da Qualidade Total: Uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 2º Ed. 1996.
- GENTILI, P. & SILVA, T.T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- _____. (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. **A falsificação do consenso**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GUIMARÃES, N.S. Relações entre tendências, posturas pedagógicas e procedimentos de avaliação. **Tecnologia Educacional**. v. 16: 47-50, set/dez, 1987.
- HOFFMANN, J.M.L. **Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 24ª Ed. 1991.
- _____. Entrevista. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro: 12set 1999. Caderno Empregos, pp. 1, 2.
- _____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 18ª Ed. 2000.
- LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 6ª Ed. 1997.
- _____. Entrevista, **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro: 30jul2000. Caderno Empregos, pp. 1, 2.
- MANCIBO, D. **Políticas para educação superior no Brasil e construção de novas subjetividades (1990-1997)**. In: ATAS DO II CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, Vol. I, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1998.

- MEDIANO, Z.M. **A avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**, in: CANDAU, V.M. (Org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed, 1988.
- NETO, E.F. **LDB 9394/96 - Uma legislação educacional a serviço do projeto neoliberal**. Disponível na Internet:
<http://www.pedagogia.pro.br/db_9394.htm>. Acesso em: 19set2000.
- RABELO, E.H. **Avaliação Novos Tempos Novas Práticas**. Petrópolis: Vozes, 2ª Ed, 1998.
- SADER, E. & GENTILI, P. (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3ª Ed. 1996.
- SILVA, M.B. **Rosto e alteridade – pressupostos da ética comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- SOUZA, P.R. **Conquistas e desafios da educação. Folha de São Paulo**. São Paulo. 15abr2001.
- _____. **Avaliação rigorosa. Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro. 5mar2000.

Entrevista:

AVALIAR É BUSCAR JUSTIÇA
Jussara Hoffmann

A escola está sendo avaliada, agora pelos exames promovidos pelo Mec. A escola está em crise ou está mudando?

Fala-se muito que a escola está em crise. Fala-se também que existe uma crise no processo de avaliação, mas eu tenho dito que, na verdade, uma crise tem começo, meio e fim, enquanto algo que está em processo não é mais uma crise, é uma mudança. Lenta, mas que não pára porque está sempre acompanhando a evolução do conhecimento, do conhecimento científico, a política, a economia, as novas gerações e o reflexo disso tudo nos estudantes. O processo avaliativo é um processo que contém juízo de valor, de acompanhamento do desenvolvimento do ser humano. E, como tal, é vivo e dinâmico. A necessidade que as escolas estão sentindo de mudar é reflexo da própria vida que vivemos hoje.

A avaliação então é hoje crucial?

Ela é crucial, e mudar é crucial, porque nós estamos discutindo nossos valores. Talvez haja influência psicológica, porque estamos na virada do século. Isso parece trazer o compromisso de analisar o passado. Dar novos significados. O processo avaliativo nada mais é que esse processo ético, porque o professor está comprometido com os juízos de valor que emite sobre o aluno. Ele emite esses valores a partir das suas posturas de vida, a partir do conhecimento da sua matéria, do diálogo travado ou não, da sua formação e qualificação profissional. Portanto, ao avaliar ele se denuncia como pessoa, como profissional. Neste momento, estamos diante da necessidade de ressignificarmos os nossos princípios educacionais. Nós transformamos uma escola via processo avaliativo. Porque discutindo com os professores os princípios avaliativos, nós acabamos reformulando currículos, metodologias, procedimento, a própria estrutura da escola. O dentro e o fora da escola. Travando maior relação com os pais, a comunidade. Em avaliação, uma andorinha faz verão. Um professor muda uma escola, uma escola muda uma rede, uma rede muda o município e assim por diante.

Nas empresas, os processos avaliativos são regulares e exigentes. Na escola, o que já se encaminhou, nos últimos anos, em termos de avaliação?

Em primeiro lugar registramos uma busca maior do entendimento da diversidade cultural dos nossos alunos, levando em conta suas diferentes formas de expressão e de vida. Eu diria que a avaliação no último século se caracterizou pelo padrão e agora estamos buscando trabalhar pelo

heterogêneo. Nós buscávamos até agora a objetividade, a precisão, a justiça, o homogêneo. Tudo que fugia à regra era ruim. Hoje nós procuramos perceber o diferente nos alunos e professores, não como o ruim, mas apenas como diferente. Estamos procurando isso. Outro ponto é que a informação é cada vez mais acessível. Isso leva a educação a ressignificar o seu compromisso. Educa-se não mais para trazer as informações para os alunos como foi no século passado. Mas para realmente tornar esses alunos aptos a buscarem e criticarem informações, como autonomia intelectual e moral frente às imagens que o mundo lhes apresenta. O pensamento estético, o pensamento crítico, uma leitura ampla de imagens. A partir dessa visão do que seja educar, o processo avaliativo não é mais de julgamento, mas de acompanhamento. Outro ponto essencial é que a avaliação deixa de ser o julgamento do desempenho alcançado pelo aluno para a ser, então, a própria intervenção do professor.

Na prática, a avaliação não acaba sendo usada como instrumento de controle e dominação?

Há muita crítica em relação à avaliação usada como instrumento político; a avaliação autoritária, controladora e classificatória. Esses três adjetivos dão conta do que foi a avaliação neste século. Mas a avaliação não vai deixar de estar ligada ao controle na escola. Não é possível um sistema educacional desenvolver-se sem acompanhamento, ou seja, controle. Mudar o paradigma é mudar de um tipo de controle que funciona como punição em prejuízo do aluno e em benefício do adulto, representado no poder dos gabaritos, das determinações do governo e da escola para o controle em benefício da aprendizagem do aluno, em benefício da escola e do próprio professor. Esse poder eu tenho como professor: de discernir valores, de orientar os alunos, de tomar decisões. É claro que eu preciso desse poder. Mas ele pode Ter como objetivo maior a aprendizagem máxima do educando, respeitando suas diferenças e não a partir de uma visão estreita e limitada, com base em predeterminações e não no processo que se dá no cotidiano da sala de aula.

Nas empresas a avaliação já é usada dessa forma...

Isso é o que estamos buscando. Queremos que a avaliação se transforme em um instrumento de diálogo entre os professores, sobre os alunos, entre eles, sobre eles mesmos e sobre os processos da escola. Uma avaliação que permita encaminhar processos de troca entre os próprios alunos, sendo uma ação de investigação dos diferentes pontos de vista sobre uma área de conhecimento. E que gere atividades, oferecendo aos alunos possibilidades de ampliar conhecimento. Tudo isso pode ser sintetizado na frase: cabe aos pesquisadores descobrir o mundo, mas cabe aos avaliadores torná-lo melhor.

Como podemos usar a auto-avaliação?

Há dois paradigmas aí também. Existe a auto-avaliação que é a auto-atribuição de conceitos. O professor solicita ao aluno que se atribua um conceito ou que defina sua atitude dentro de uma gradação ou classificação. Esta é uma auto-

avaliação estática, insensível e muitas vezes sem sentido. Muitos alunos não acreditam no processo ou não são sinceros. A verdadeira auto-avaliação é aquela que permite ao aluno tomar consciência sobre os seus processos de conhecimento e isso pode ser favorecido desde as primeiras séries quando o processo avaliativo do professor é um jogo aberto, de diálogo sobre os avanços e retrocessos dos alunos. A auto-avaliação acontece quando ao aluno é capaz de se autogerir em termos de busca de conhecimento e quando é capaz de traçar metas em relação a si próprio, respeitando o coletivo e o professor.

Essa é uma mudança muito grande. Como mudar a cabeça dos professores?

Ninguém muda a cabeça de ninguém. Na verdade as pessoas só mudam suas práticas quando descobrem novos significados. Não adianta querer consertar pessoas. Se quisermos consertar uma máquina, chamaremos o mecânico. Mas com gente temos que cultivar mudanças, regando lentamente. Programas de qualificação têm que respeitar os sujeitos, que são os professores; têm que entender suas experiências e objetivos de vida e profissionais e têm que ser muito lentos. Rega demais ou escassa mata a planta. Uma vez compreendidos os princípios das mudanças, uma vez constituídas as redes internas daqueles professores engajados nos processos e que verdadeiramente se apaixonam pela questão, as mudanças se aceleram e toda a escola se transforma em função desses objetivos.

Que tipos de avaliação estão sendo usados hoje nas escolas?

Estamos em tempos de mudanças e de quebra de paradigmas. Nós temos conflitos nas escolas que se dão sadiamente no encontro entre as práticas tradicionais e as novas práticas. É compreensível que as pessoas queiram seguir velhas e seguras práticas. Não é fácil aventurar-se no descobrimento. É preciso dar valor a essas escolas que se apegam ao rigor do conhecimento científico e ao rigor na formação do estudante. Mas, dentro dessas escolas há uma nova geração de educadores e os alunos que chegam também são diferentes. Uma escola não poderá sobreviver com uma prática tradicional radical. Algumas escolas mudaram na faixa da educação infantil, onde atuam os professores mais jovens. Mas continuam com o currículo tradicional de 5ª a 8ª e no segundo grau, muito preocupadas com a questão do vestibular que sugere uma prática classificatória de testagem objetiva com espírito de competição. Há escolas de segundo grau que estão sofrendo a pressão de gerações que já passaram por outros processos educativos.

Até quando a senhora acredita que teremos as escolas fazendo avaliações quantitativas?

Eu gostaria de dizer que seria por pouco tempo, mas a realidade não é essa. Almejo que a partir das novas teorias e dos novos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases – que preconiza o predomínio do qualitativo sobre o quantitativo – haja programas de qualificação de professores e as universidades trabalhem com

essa análise qualitativa. E que nós, como educadores, consigamos expressar a história dos nossos alunos em palavras e não em números. O mais breve possível.

Podemos dizer que já existe uma consciência nesse sentido?

Para muitos e muitos professores do nosso país dizer que $3 \text{ mais } 4 \text{ mais } 8$ é igual à média 5, e $8 \text{ mais } 4 \text{ mais } 3$ é também equivalente à média 5 já não é uma verdade aceita. Muita gente compreendeu que educação é uma evolução e que nós precisamos contar acertos e buscar significados para os números. Os alunos também estão cada vez mais denunciando arbitrariedade nessa área. Estamos na virada do século com um compromisso ético de acompanhar os alunos e sua história, sermos partícipes da construção dessa história e registrá-la com dados mais significativos do que os classificatórios.

Os alunos podem ter um papel importante denunciando essa arbitrariedades...

Sem dúvida, é fundamental, porque somente se nosso estudante se tornar sujeito e participe do seu processo de aprendizagem, discutindo, trabalhando em termos de possibilidades, limites, avanços no campo teórico, no campo afetivo, e tendo clareza desses nossos encaminhamentos, é que nós poderemos auxiliá-lo. O que sente o aluno da universidade quando recebe do professor a nota de um teste e esse teste nem lhe é devolvido?

Os alunos têm essa consciência?

Eles têm a indignação. E isso já é um começo. Esse aluno que hoje chega à universidade já viveu em sua escola básica outros processos avaliativos e já exigiu outras definições. Não é regra geral, mas há muitas experiências de avaliação não classificatória, pequenas, não difundidas, mas que são significativas. Por que acontecem seminários sobre isso, saem reportagens sobre isso, pessoas discutem isso? Porque estamos em meio a um movimento social em torno da avaliação. Muitas pessoas descobriram isso. Não podemos abandonar velhas e seguras práticas sem construir uma prática que tenha significado. Não é simplesmente não avaliar. Não é dizer não à reprovação, mas dizer sim à aprendizagem. Um conceito, portanto, completamente diferente.

Quando preparamos para a vida não preparamos para o mercado de trabalho? Esse mercado não é competitivo?

O que é preparar para a vida? É preparar as crianças para serem competitivas ou que tenham uma visão de grupo e respeito ao outro. Por que competir para ser melhor *que* e não junto *com*? Essa questão me incomoda bastante, porque no processo avaliativo está muito arraigada a idéia de competição. O menino diz para o pai que tirou 6 em matemática. O pai acha pouco, mas se o menino argumenta que foi a melhor nota, o pai passa a achar ótimo. O que era regular

passa a ser ótimo. Essa relatividade comparativa da competência é a minha maior preocupação em avaliação. A qualidade é uma qualidade, ela não é comparativa. Não é bom porque é melhor que os outros. Não é ruim porque é pior que os outros. Mas porque na sua idade, na sua etapa, no seu patamar é assim ou não. Tem essas habilidades ou não. Precisamos ressignificar o termo qualidade, que se perdeu e se tornou algo relativo. O vestibular não mede aptidão ou não aptidão. Ingressa quem foi melhor do que muitos, mas não significa que aquela prova, aquele teste venha de fato a medir as habilidades, as competências, os domínios necessários para a profissão ou curso a seguir.

O ministro pretende acabar com o vestibular em cinco anos, a partir do Exame Nacional do Ensino Médio...

O ideal seria que o vestibular desaparecesse, mas não por um processo classificatório através do Enem, que é válido em seus pressupostos, mas não deixa de ser um processo classificatório. O ideal seria que o ministro estivesse preocupado em ampliar a oferta de vagas na universidade e oferecer a todos os jovens a condição de cursá-la. E não mudar apenas de tipo de processo seletivo.

Como a senhora avalia esses exames nacionais que o Mec vem fazendo?

Se analisarmos os exames do tipo Enem, Saeb e provões do ponto de vista das tendências contemporâneas de avaliação, temos neles o risco implícito no fato de que priorizam os resultados coletados e não os encaminhamentos a partir dos resultados coletados. Eles não são, por isso, processos avaliativos, mas investigativos. São coletas de dados. Os dados são extensos, formam relatórios distribuídos para as escolas. Só que os nossos professores e escolas que mais necessitam desse encaminhamento, como no interior, no Sul ou no Nordeste, não estão capacitados para lidar com esses dados e desenvolver programas de avaliação com base neles.

Mas o provão credencia e descredencia escolas, faculdades...

Ele gera processos positivos, pois levam as pessoas a encarar a realidade. Mas sem dúvida há muitas perguntas a fazer: que variáveis envolvem, será que o teste pode ser tão generalista a ponto de não medir as competências, com que rapidez se analisa os cursos universitários – é claro que não é uma avaliação qualitativa, pois isso levaria anos. E há dados questionáveis. Um exemplo: uma das universidades tem seu curso mais gabaritado que outra, mas trata-se de um curso diurno e não permite que ninguém trabalhe. Os alunos são privilegiados socialmente, não precisam trabalhar, têm mais tempo para estudar e assim por diante. Se compararmos com o mesmo curso em outra universidade, particular, que oferece um curso noturno, com a maioria de alunos trabalhadores, que acabam pagando por sua formação porque não podem estudar durante o dia, qual é a ação do governo frente a essa disparidade social e econômica? Numa visão tradicional a avaliação aprova ou reprova, mantém ou elimina. Mas numa visão contemporânea, colocamos o

compromisso de que a avaliação leve à intervenção, à melhoria. Não apenas apontar problemas, mas tentar solucioná-los. Observação, análise de resultados e encaminhamentos. Só apontar não é avaliar.

HOFFMANN, J. Entrevista. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 12set1999.
Caderno Empregos, pp. 1, 2.

Entrevista:

AVALIAR NÃO É JULGAR O ALUNO
Cipriano Carlos Luckesi

Sempre se entendeu que avaliar o aluno era verificar o quanto ele havia assimilado do conteúdo transmitido pelo professor. O que começou a determinar que se repensasse esse modelo, até chegarmos às novas concepções de avaliação que temos hoje?

A modalidade dos exames escolares que conhecemos foi sistematizada nos séculos 16 e 17. Os jesuítas, em documento publicado em 1599, *Ordenamento e Institucionalização dos Estudos na Sociedade de Jesus*, conhecido como *Ratio Studiorum*, formalizaram o modo de administrar a prática pedagógica em suas escolas e um modo de examinar os alunos no final de um ano letivo. Esse modo de examinar ainda existe em nossas práticas cotidianas. Por exemplo, lá está normatizado que, no momento das provas, os alunos não podem solicitar nada de que necessitem, nem aos colegas, nem àqueles que toma conta da prova; não devem se sentar em carteiras conjugadas e, se isso ocorrer, deve-se prestar muita atenção nos dois alunos sentados juntos, pois, se as respostas às questões dos dois estiverem iguais, não se saberá quem respondeu e que copiou; o tempo da prova deve ser estabelecido previamente e não se devem permitir acréscimos etc. São regras que seguimos ainda hoje na escola.

Regras de séculos atrás...

Sim. Em 1632, John Amós Comênio, um bispo protestante, da Morávia (hoje Tchecoslováquia) publicou o livro *Didática Magna*, com subtítulo grandiloquente: *ou da arte universal de ensinar tudo a todos, totalmente*. Nessa obra, Comênio, definiu muitos elementos que estão presentes em nossas práticas. Ele formula nessa obra, por exemplo, a pergunta "que aluno não se preparará suficiente bem para as provas, se souber que as provas são para valer?". Esta pergunta está na fala de quase todos os nossos professores. Eles, usualmente, ameaçam seus alunos e acreditam que o medo é um recurso para se conseguir que se preste atenção às atividades em aula. Ambas as pedagogias, católica e protestante, criam uma educação disciplinada, centrada no professor, como autoridade pedagógica e moral, para tornar o educando um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa.

Por que esta abordagem persiste até hoje?

Vivemos sob a égide do modelo burguês de sociedade, onde o poder é centralizado e hierarquizado. A pedagogia tradicional sistematizou-se com a emergência e a consolidação da sociedade burguesa. É interessante observar que os revolucionários franceses só foram revolucionários até a tomada da

Bastilha; depois disso, assentaram no poder e optaram por uma sociedade estável e conservadora. No decorrer do processo revolucionário, os padres foram proibidos de ensinar, na medida em que representavam o antigo, o retrógrado, o estático, na visão dos revolucionários franceses; porém, logo após a vitoriosa Revolução Burguesa, foram chamados novamente para o seio do ensino. O modelo social burguês conservador viu-se expresso na pedagogia tradicional, que tem os exames como seu modo adequado de aferir a aprendizagem. A sociedade burguesa, que, aparentemente admite a mobilidade social, por ser liberal, é, verdadeiramente, uma sociedade seletiva e excludente.

Neste quadro, em que a escola 'peca' ao avaliar seus alunos?

Infelizmente, tenho que dizer que a escola, hoje, ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas o examina, dentro da modalidade jesuítico-comeniana, que descrevi. Esse é o pecado! Para perceber isso, basta verificarmos as características básicas, do ato de examinar, de um lado, e do ato de avaliar, do outro. Os exames, em primeiro lugar, são pontuais, o que significa que não interessa o que estava acontecendo com o educando antes da prova, nem interessa o que poderá acontecer depois. Só interessa o aqui e agora. Se um aluno, após entregar a sua prova respondida ao professor, se der conta de que não respondeu adequadamente a uma questão e solicitar refazê-la, nossos professores, hoje, não permitem, mesmo que esse aluno nem tenha saído da sala de aula. Em segundo lugar, os exames são classificatórios, ou seja, classificam em aprovados ou reprovados, estabelecendo uma escala com notas que vão de zero a dez. São classificações definitivas sobre a vida do educando, registradas em cadernetas e documentos escolares, para sempre. É em consequência dessa segunda característica emerge a terceira: os exames são seletivos e excludentes.

Por quê?

Por serem classificatórios, excluem grande parte dos educandos. O aproveitamento de nossos educandos é estatisticamente muito baixo. Para citar um dado bem geral, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, aprovamos, no país, em torno de 35% dos alunos matriculados. Se essa perda relaciona-se com fatores tais como a distribuição de renda no país, nossas políticas públicas e determinações sócio-culturais, por um lado, por outro, os exames contribuem, em muito, para esse fenômeno de exclusão educacional.

Um grande poder é atribuído ao professor, não?

O professor como último elemento da cadeia de profissionais que se relaciona com o educando, representa o poder da sociedade: escolhe os assuntos das provas, elabora as questões, julga se elas são adequadas, aplica-as, corrige, qualifica, aprova ou reprovava. Ao educando, cabe submeter-se a esse ritual e temer a exclusão.

Como o aluno deve ser avaliado, então?

São três as características da avaliação e exatamente opostas às características dos exames. A avaliação é não-pontual, diagnóstica (por isso, dinâmica) e inclusiva. À avaliação interessa o que estava acontecendo antes, o que está acontecendo agora, e o que acontecerá depois com o educando, na medida em que ela está a serviço de um projeto pedagógico construtivo, que olha para o ser humano como um ser em construção permanente. Para um verdadeiro processo de avaliação, não interessa a aprovação ou reprovação do educando, mas sua aprendizagem, e, conseqüentemente, o seu crescimento; daí ela ser diagnóstica, permitindo que se tomem decisões para melhorar, e, conseqüentemente, ser inclusiva, já que, em vez de descartar, excluir, convida para a melhoria.

Nos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a avaliação ainda não se realiza de forma 'diagnóstica', ou seja, detectando-se os pontos frágeis do aluno para ajudá-lo. Para que se avalia, afinal?

Eu modificaria a pergunta, hoje, para *para que se examina?* A finalidade da avaliação não é a finalidade dos exames. Os exames têm por objetivo saber se o educando atingiu, aqui e agora, o esperado dele. Se não atingiu, será reprovado, o que implica sua exclusão do grupo dos que sabem. E conseqüência de seu poder seletivo, os exames servem a um processo de controle disciplinar do educando, que tem na base uma forma de administrar o poder na relação pedagógica. Como o professor tem em suas mãos o poder de aprovar ou reprovar, ele se utiliza dos exames, para submeter os educandos aos ditames disciplinares familiares, escolares, e, portanto, sociais. A prática *examinatória*, equivocadamente, vem sendo chamada de avaliativa.

O que esse tipo de relação, em que predomina o autoritarismo, gera nos alunos?

Por sorte, os educandos não aceitam essa situação pacificamente. Resistem como podem e uma das formas de resistência ao poder discricionário exercido pelo professor é a *cola*. O aluno *cola*, confrontando-se com o poder do professor: se ele decide as provas como quer, o aluno decide colar como quer, também. Esse quadro de oposição entre aluno e professor não produz condições para uma prática pedagógica sadia, mas sim para uma guerra: professor contra aluno e aluno contra professor, em vez de uma aliança entre educador e educando, para realizar um mesmo objetivo, que é o desenvolvimento do educando.

Mudar a forma de avaliar não pressupõe mudar também a relação ensino-aprendizagem? É preciso ver a aprendizagem como um processo e as disciplinas curriculares como um meio para se chegar a ser um cidadão, e não como conteúdos que se dominam pela memorização...

É contraditório desejar praticar avaliação dentro da pedagogia tradicional. Praticar um currículo tradicional e avaliar são coisas incompatíveis. Para um currículo tradicional é adequada a prática de *examinar*. Para a prática de *avaliar*, necessitamos de um currículo centrado no desenvolvimento, na construção, na experiência da igualdade e da democracia. Não podemos desvincular os mecanismos de aferição da aprendizagem dos projetos pedagógicos, aos quais eles servem. Os exames são adequados a um projeto pedagógico tradicional, que tem sua base numa visão estática e controlada da vida. A formação do educando não decorre da submissão a ditames preestabelecidos, mas da formação de seus valores, por meio da interação do seu ser com o mundo no qual vive. A disciplina não é externa e aversiva, mas interna e criativa.

De que forma novas abordagens para avaliar aplicam-se aos ensinos Médio e Superior, uma vez que, à medida que se vai chegando perto de ocupar uma vaga no mercado de trabalho, cresce a ansiedade de professores, alunos e seus pais em relação à avaliação, que, esperam, dever ser mais 'puxada'?

As exigências do mercado, quando forem levadas em consideração, não atuarão diretamente sobre a avaliação, mas sim sobre o projeto da atividade. Muitas vezes, os professores justificam seu autoritarismo nas práticas examinatórias, frente a possíveis exigências do mercado. Muitos dizem, por exemplo, que, no Ensino Médio, torna-se necessário ser exigente e rigoroso com os alunos na medida em que eles deverão se submeter à uma experiência difícil, que é o vestibular. Com essa prática, ameaçam os alunos e os submetem a tormentos exacerbados e desnecessários. Contudo, sem se utilizar do vestibular para justificar o próprio autoritarismo, as escolas e seus professores poderiam desenvolver um ensino-aprendizagem construtivo e, além disso, treinar para o vestibular.

Como isso pode ser feito?

Por exemplo, em vez de ameaçar os alunos com as futuras dificuldades do vestibular, poderiam fazer simulados desses exames, trabalhar amorosa, criativa e consistentemente com os alunos e, também, treiná-los. O vestibular, de fato, não tem nada a ver com avaliação. Ele é exame, pois que necessita excluir muitos, devido à incapacidade política e social do país em oferecer vagas para quem as deseja, um fenômeno que não tem a ver com a educação. Como as universidades não são capazes de absorver a demanda, selecionam. E, para isso, servem-se dos exames. Diz-se que o vestibular é para selecionar os melhores. Não é verdade! Não necessariamente os selecionados são os melhores. E o que são os melhores? Sob que parâmetros os escolhemos?

Ao se reformular a avaliação, não se desampara o professor, por se tirarem dele recursos como a prova e a reprovação, nos quais sempre se apoiou?

Tenho feito conferências ou ministrado cursos em todos os cantos deste país e, nestas ocasiões, os professores me perguntam como vão controlar os educandos, se não puderem mais contar com as provas para obrigá-los a estudar. Essa pergunta é de cunho disciplinar e não educativo. A questão está na formação do educador, não só a formação acadêmica, mas a formação "ao longo da vida", como sinaliza o Relatório da Unesco para a Educação do Século XXI. Não basta ao educador uma aprendizagem conceitual sobre uma nova modalidade de atuar em avaliação. Isso é simples. É ler alguns textos, e pronto. Muito mais que isso, é preciso que essa formação seja vivencial, que se transforma em vida cotidiana para o professor.

E por que não é assim?

Infelizmente, nossa prática educativa ainda é iluminista, o que leva a parecer que saber os conceitos é suficiente. Não é! É pela formação vivencial que a avaliação chegará à sala de aula. Aqui e acolá, temos professores que ensinam aos alunos os conteúdos sobre avaliação na disciplina de Didática, por exemplo, e, depois, para saber se eles aprenderam o ensinado, utilizam-se das práticas examinatórias e não das avaliativas. Os professores sabem bem os conceitos sobre avaliação, porém não os trazem para a vida cotidiana, para a prática.

Mudar isso depende apenas do professor?

Não, Importa também uma mudança estrutural. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação abriu as portas para as práticas de avaliação na escola, nos seus diversos graus. As estruturas administrativas escolares precisam se flexibilizar para que a lei tenha vida.

De que forma se dá essa reestruturação? As novas formas de organização curricular, como os ciclos de formação, são exemplo?

Voltamos à questão da formação e da organização escolar, assim como do sistema de ensino. Os professores necessitam atualizar-se sobre uma pedagogia construtiva, aprendendo a trabalhar verdadeiramente com sua teoria e seus recursos, pois que os ciclos estão assentados sobre teorias construtivas. Não basta o discurso. É preciso a prática e, para isso, é necessária uma formação consistente. Por outro lado, importa que a organização escolar garanta as condições para que esse projeto se realize, tais como biblioteca, laboratórios, espaço físico adequado, material didático satisfatório, e melhores condições salariais. É impossível que um professor possa atuar da melhor forma, quando necessita trabalhar três turnos e em diversas escolas.

A tradicional prova, na qual o professor tanto se apóia tem seu valor?

Na pedagogia tradicional, os exames, pelas provas, fazem muito sentido. Elas forçarão os educandos a se enquadrarem nos modelos previamente

concebidos como os únicos certos. Não haverá diálogo nem aprendizagem da vida, de forma viva. Mas se a pedagogia que assumimos for construtiva, como por exemplo, a pedagogia emancipatória do professor Paulo Freire, ou construtivista como a de Piaget, ou dialética, como as emergentes do pensamento marxista, ou integral como as emergentes das cosmovisões holísticas, os exames não fazem sentido.

Provas são combinam com avaliação construtiva...

Vale a pena sinalizar que não se podem confundir exames e avaliação com instrumentos dos exames ou da avaliação. Exames ou avaliação compõem modos de ser, ao passo que os instrumentos são recursos. Assim, um teste, seja ele de perguntas abertas ou fechadas, por si, nada mais é do que um instrumento de coleta de dados para o exame ou para a avaliação. O que muda é o para quem ele é utilizado: para examinar ou para avaliar? Se para examinar, terá uso classificatório e seletivo; se para avaliar, terá uso diagnóstico e inclusivo.

E em relação às notas e conceitos? Como quantificar os dados obtidos na avaliação do aluno? A escola não precisa, afinal, saber quantos alunos estão em determinada situação (avançando, aquém das expectativas etc)?

Não podemos confundir conceitos e notas, que são formas de registro de resultados, com avaliação. Os registros são necessários para manter a memória da qualidade final das aprendizagens realizadas pelos educandos, nas instituições onde percorreram sua escolaridade. Esses registros são importantes tanto para a instituição escolar, como para a sociedade, como para o estabelecimento de políticas públicas. A avaliação não impede o registro nem a quantificação dos dados registrados. A avaliação é a prática subsidiária da construção de resultados satisfatórios; notas e/ou conceitos são modos sintéticos de registrar a qualidade desses resultados. Historicamente, esses elementos estão em confusão na mente de educadores e educandos, assim como de administradores educacionais, mas importa começarmos a distinguí-los.

Novas formas de avaliar, em que não se dão prioridade provas e notas, são vistas pelos professores como tentativas de se camuflarem resultados ruins e como imposição de que se aprovem mesmo os "maus alunos". Como mudar essa visão?

Como examinar é muito mais simples e propicia maior oportunidade de exercício do poder do que avaliar, parece exigir mais. Todavia, não o é. A prática da avaliação verdadeira é mais exigente e politicamente mais correta do que examinar, a avaliação está posta para a efetiva construção da aprendizagem, buscando a satisfação; os exames, ao contrário, permitem o acerto por acaso, pela tentativa, sem que se tenha a posse do conhecimento. Assim, a avaliação, se não for um arremedo de avaliação, será mais exigente e

rigorosa que os exames. O que ocorre no dia-a-dia, muitas vezes, é que se faz um arremedo de avaliação e, então, ela passa a ser desqualificada como recurso educativo.

LUCKESI, C.C. Entrevista, **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro: 30jul2000. Caderno Empregos, pp. 1, 2.

**LDB 9394/96 - UMA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL A SERVIÇO DO
PROJETO NEOLIBERAL**

Edgar Fernandes Neto - MTS/São Paulo

A reforma educacional do MEC possui dois pilares fundamentais: A Emenda Constitucional nº 14 e a Nova LDB da educação nacional de nº 9394/96. Representa avanços na aplicação do plano de ajuste neoliberal no ensino, para combater a crise crônica que se expressa nos mais de 50 milhões de analfabetos, no alto índice de evasão e repetência escolar. De cada 100 alunos que ingressam no ensino fundamental, apenas 12 concluem o ensino médio (2º grau) e 06 entram na universidade. Este quadro significa segundo o Banco Mundial um custo adicional de 2,5 bilhões de dólares por ano.

Esta nova Legislação Educacional está de acordo com a mudança do papel do Estado, isto é, com a política do Estado mínimo. O governo FHC tem a estratégia de diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções em relação aos serviços públicos. Por isso, está subordinada às reformas administrativa e da Previdência, acabando com a estabilidade dos funcionários públicos (dois milhões de funcionários serão demitidos), a isonomia entre os inativos e ativos e o fim da aposentadoria especial de professores.

Dessa forma, as diretrizes essenciais da nova LDB e a E.C nº 14, como: descentralização administrativa e financeira, a prioridade para o ensino fundamental, municipalização, parcerias com comunidade e empresa, avaliação de desempenho e avaliação do rendimento escolar; todas à serviço de desobrigar o Estado em relação à educação e privatizá-lo, a exemplo do que ocorreu com a educação chilena.

A avaliação desempenho do professor e avaliação do rendimento escolar (provão) tem o objetivo de transformar a escola em "empresa", sob a inspiração do programa de qualidade total no trabalho, adaptando-a ao mercado.

Para tanto, não está previsto o aumento de verbas. Ocorrerá apenas a locação de maiores recursos para o ensino fundamental e para os estabelecimentos escolares que tiverem melhores resultados. Além disso, a avaliação servirá de parâmetro para demitir professores e funcionários, através da avaliação do desempenho.

Em sintonia com a reforma do Estado, o MEC propagandiza que as escolas terão autonomia, que estão recebendo as verbas e decidirão como melhor aplicá-las. Entretanto, a nova LDB não contempla nossas principais reivindicações, e sobre a gestão democrática da Escola, trata-se de uma autonomia relativa. Nada mais é, que a gestão participativa, inspirada na qualidade total do trabalho.

Na verdade, o governo maquia nossas reivindicações, transparecendo que está atendendo algumas reivindicações do movimento e de que os problemas educacionais serão resolvidos através da escola.

A crise crônica do sistema educativo é reflexo da crise estrutural da economia capitalista e não será resolvida por dentro da escola. As reformas educacionais e o Estado estão a serviço do FMI e do Banco Mundial, para pagar as dívidas internas e externas. Somente, a superação do capitalismo e a

conquista de um governo dos trabalhadores que aplique um plano econômico alternativo, abrirá perspectivas de resolução definitiva da crise educacional.

Neste sentido, urge iniciar a resistência a partir da escola e comunidade rumo a unificação do conjunto dos trabalhadores para barrar a ofensiva neoliberal na educação e por abaixo a nova LDB e a E.C nº 14 que estão ajustadas à lógica da exclusão, marginalizando milhares de crianças e jovens ao acesso da escola e do mercado de trabalho, pois esta tem como estratégia a privatização do sistema do ensino brasileiro a exemplo do que aconteceu com a educação chilena.

LDB DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 - EM SINTONIA COM O PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS

Está aprovada a nova LDB da Educação Nacional sob o nº 9394/96, e ficam revogadas as leis 4024/61, 5540/68, 9192/95, 5692/71 e a 7044/82. Em rigor esta lei maior, normatiza e disciplina desde a pré-escola ao ensino superior.

Sua aprovação ocorreu por meio de manobras regimentais, onde o MEC se utilizou do texto base do senador Darcy Ribeiro e engrendou suas propostas para conformar o texto final, jogando na lata de lixo o projeto Cid Sabóia. Como pauta de discussão, suscita profundas polêmicas no movimento dos trabalhadores em educação. Neste sentido, é preciso considerar que a aprovação desta Lei e da E.C nº 14 expressam um avanço na aplicação de planos de ajuste neoliberal na educação numa conjuntura desfavorável, sendo que enfrentamos salários congelados, demissões e programas de demissão voluntária na maioria dos estados, além de salários atrasados. Neste marco, o art. 87 - das disposições transitórias da Lei 9394- diz: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração mundial sobre Educação para todos".

De forma submissa, o governo federal assume em Lei (nem a ditadura militar fez isso com a 5692/71), a política e as principais diretrizes aprovadas na Conferência Internacional de Educação para todos, realizada em março de 1990 - Jontiem, Tailândia. Este evento foi patrocinado pelo BIRD (Banco Mundial, UNICEF, UNESCO) e participaram 15 países, 20 organismos intergovernamentais e 150 não-governamentais. Na declaração aprovada, todos os países que participaram, entre os quais o Brasil, se comprometem a cumprir as seguintes diretrizes: 1. No prazo de 10 anos, aplicar os planos decenais patrocinados pelo Banco Mundial, UNICEF e UNESCO em associação com os governos, tendo por meta erradicar o analfabetismo, universalizar o ensino fundamental, reduzir a evasão e repetência escolar; 2. Priorizar o ensino fundamental; 3. Dividir as responsabilidades sobre a educação entre o estado e a sociedade, através da municipalização e parcerias com a comunidade e empresas (escolas cooperativas); 4. Avaliação

Desempenho do professor; 5. Reestruturar a carreira docente; e, 6. Desenvolver o ensino à distância.

Partindo deste quadro, podemos afirmar que a LDB 9394/96 e a E.C nº 14, estão a serviço da reforma do Estado e possuem o objetivo de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, as novas tecnologias e técnicas de gerenciamento da produção.

Assim, a nova LDB 9394/96 se caracteriza por ser genérica e estabelece diretrizes gerais, carrega a marca de garantir a centralização política e a descentralização administrativa e financeira. Para tanto, traz como inovação a avaliação do rendimento escolar que está assegurado no art. 9º, VI e VIII (9394/96). E nos arts. 8º, 9º, 10º e 11º define a incumbência dos sistemas, sendo que estabelece à União o papel de coordenador, articulador da política nacional, enquanto que compete ao Estado assegurar o ensino fundamental e oferecer como prioridade, o ensino médio. E os municípios oferecer a educação infantil e, com prioridade, o ensino fundamental. Isto significa que, em outras palavras, a prioridade é o ensino fundamental, que com a E.C nº 14, obriga a municipalização compulsoriamente.

Em relação a gestão da escola, os arts. 14º e 15º (LDB) se repete a generalidade, indicando princípios e falando em progressivos graus de autonomia das escolas, e transferindo para os sistemas a definição das normas da gestão democrática. Neste sentido, não garante a gestão democrática da escola que reivindicamos como a eleição direta para diretores e conselhos de escola autônomos e deliberativos.

No tocante aos recursos financeiros, o art. 69º estabelece o que define a Constituição: União 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios 25% e define o prazo de 10 dias para o repasse das verbas após o recebimento em cada esfera de poder. Neste ponto, é necessário lembrar a E.C nº 14 que mudou as formas de financiamento.

Os arts. 74º e 77º possuem sutilezas como: a transferência de verbas com base no cálculo do custo mínimo por aluno e o número de alunos matriculados, para assegurar a qualidade do ensino. Será que a meta do governo de R\$300,00 custo aluno/ano, garantirá uma melhor qualidade de ensino? Em nossa opinião não. Outra sutileza, é a definição de escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que poderão receber verbas públicas. Além de abrir possibilidade das universidades particulares receberem apoio financeiro, através de bolsa de estudo.

É bom lembrar que o movimento dos trabalhadores em educação sempre se posicionou pelas reivindicações de verbas públicas só para escolas públicas e contra a concessão de verbas públicas para escolas privadas.

Assim a Lei 9394/96 -LDB da Educação Nacional, não atende as principais reivindicações dos trabalhadores em educação como: piso salarial nacional e unificado; verbas públicas; ensino público, gratuito, laico e de qualidade em todos os níveis e não só a gratuidade para o ensino fundamental; eleição direta para o diretor, conselho de escola autônomo e deliberativo; e total autonomia da escola.

Isto significa, que nossa luta deve continuar e devemos combater esta nova LDB, porque está a serviço do Plano Decenal de Educação para todos que é um plano neoliberal para a educação brasileira.

MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

A municipalização faz parte das reformas do Estado

A municipalização do ensino significa a transparência de funções do governo federal, estadual para o nível municipal.

Ao aprovar a nova legislação educacional (E.C nº14, LDB nº 9394/96), o governo FHC e o MEC impõe a descentralização e a municipalização do ensino. Portanto não se trata de uma discussão teórica e sim de um posicionamento político. O que está em discussão é o papel do Estado e a aplicação de uma política de privatização dos serviços públicos, isto é, está em disputa, através desta política, a participação privada nestes setores.

A E.C nº 14 altera os arts. 34, 208 e 211 da Constituição federal e modifica a redação do art. 60 das disposições transitórias. Esta emenda apresenta dois tipos de mudanças na Constituição: a) transferência das responsabilidades com a educação da União para os Estados e Municípios; b) na forma de financiamento. Desta forma, determina compulsoriamente, a municipalização do ensino fundamental e, através da Lei 9424/96, regulamenta a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundão). Este fundo será formado por 15% dos recursos destinados ao Estado, mais 15% dos municípios oriundos do Fundo de Participação dos Estados e Municípios e do ICMS, que será administrado pelos governos estaduais.

Além disso, estabelece que 60% do total dos 25% do orçamento deve ser aplicado no ensino fundamental, sendo que o repasse dos recursos será realizado de acordo com o número de alunos matriculados no município, tendo como consequência sucateamento, terceirização e privatização da educação infantil e do ensino médio (2º grau).

A lógica desta reforma, bastante difundida pelo governo, de que existem recursos e falta gestão competente. Utilizam a retórica de que a descentralização, a transferência de responsabilidades entre o Estado e Município significa a democratização porque permitem a transferência e a fiscalização do ensino pela população.

A municipalização não garante a autonomia financeira e administrativa e pedagógica das escolas, porque a maioria das cidades dependem dos repasses das verbas advindas do Estado e da União, além da avaliação de rendimento escolar; aumenta significativamente a inspeção escolar e o controle ideológico nos estabelecimentos escolares.

O "Fundão" vai ampliar o clientelismo político que predomina nos municípios, além da redução de verbas e corrupção.

Os municípios e escolas serão obrigados a incentivar parcerias com as empresas e a comunidade, através da formação de cooperativas para manter os serviços de educação. Esta descentralização que objetiva desobrigar o Estado de suas funções em relação a educação.

Além de que a municipalização levará a uma fragmentação da categoria, a divisão dos sindicatos, debilitando nossa luta por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade em todos os níveis.

Por outro lado, com a falta de recursos haverá o abandono da Educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio pelo Estado.

Assim, a bandeira pelo ensino público, gratuito e laico é uma luta do conjunto dos trabalhadores. A reforma educacional do governo Fernando Henrique tem por objetivo privatizar a educação pública, através da municipalização e de parcerias entre empresas e escolas, cooperativas, estando em sintonia com a reforma administrativa e da Previdência, como parte da reforma do Estado.

NETO, E.F. Uma legislação educacional a serviço do projeto neoliberal.
Disponível na Internet: <http://www.pedagogia.pro.br/ldb_9394.htm>. Acesso em: 19set2000.

Artigo:

CONQUISTAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO **Paulo Renato Souza**

Mantido o rumo em que estamos, a educação será, em breve, motivo de orgulho para nós, e não de vergonha

A educação tem ocupado, desde a divulgação dos dados do IBGE e das análises do IPEA, o centro de um grande debate nacional sobre os nossos indicadores sociais. Os dois institutos afirmam que a educação foi a grande conquista da década. Começou a recuperar o tempo perdido e avançou mais em três anos (1995-98) do que progredia, até então, em uma década. Felizmente a discussão continuará.

Um relatório de avaliação que o Ministério do Planejamento está encaminhando ao Congresso sobre o desempenho do PPA (Plano Plurianual Avança Brasil) aponta a educação como o setor mais bem - sucedido. Entre os 355 programas analisados, o Toda Criança na Escola, criado pelo Ministério da Educação para universalizar o ensino fundamental, foi o que melhor cumpriu as suas metas. A educação já foi considerada pela população o serviço público mais satisfatório na Primeira Pesquisa Nacional de Avaliação da Satisfação dos Usuários dos Serviços Públicos, publicada pelo Ministério do Planejamento, em outubro passado.

Os avanços dos últimos anos retiraram a educação da lista dos três problemas mais graves citados pelos cidadãos, em sucessivas sondagens de opinião. A avaliação positiva da educação, especialmente pela inclusão dos mais pobres entre os pobres, tem dado uma contribuição decisiva para melhorar a opinião da sociedade sobre o trabalho de todo o poder público. Essa percepção nem sempre é encontrada entre os 10% mais ricos da população, justamente os não-usuários de serviços públicos.

A verdade, porém, é que a educação deixou de figurar entre as aflições mais agudas da população. É vista como solução, e não como problema.

Esse fato não nos surpreende. A educação é a grande prioridade da estratégia de transformação social do governo, reiterada na agenda de trabalho para 2001-2002, que o presidente Fernando Henrique divulgou em fevereiro. Mais do que isso: é no campo da educação que está se decidindo a sorte do próprio país e o seu papel no mundo.

As diferenças de renda no Brasil, como mostram os estudos do IPEA, estão diretamente associadas às diferenças de escolaridade estas refletem e perpetuam as nossas seculares desigualdades raciais. Para ser um país viável na era do conhecimento, urge que recuperemos esse tempo perdido. E é a percepção de que agora estamos finalmente no caminho certo que alimenta o

sentimento de esperança e otimismo nas recentes avaliações sobre a educação brasileira.

Não é efeito de marketing nem de propaganda. O ensino fundamental é o primeiro e, por enquanto, o único serviço público que o Brasil realmente conseguiu universalizar. Na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, saltamos de 87% para 96% das crianças na escola em apenas sete anos; e de 54% para 71% das crianças de 5 a 6 anos de idade.

É, em termos concretos, um aumento espetacular das taxas de escolarização dos mais pobres e uma vitória para todos os que lutam por igualdade.

Em 1992, tínhamos na escola apenas 71% das crianças na faixa dos 20% mais pobres, contra 97% das crianças ricas. Sete anos depois, 93% das crianças mais pobres freqüentavam a escola, contra 99% das ricas. A diferença na escolarização entre ricos e pobres caiu de 26 pontos percentuais para apenas 6 pontos.

No caso de jovens de 14 a 17 anos, os dados também são animadores: em 1992, menos da metade dos adolescentes pobres freqüentava a escola, contra 80% dos mais ricos. Em 1999, quase 70% dos garotos pobres estavam na sala de aula.

O crescimento acelerado da cobertura educacional, em todos os níveis, é inquestionável. Nos últimos sete anos, essa geração avançou o que a anterior levou três décadas para avançar.

Nossa batalha pela ampliação da oferta educacional, que inclui o estímulo à demanda por meio de programas como o Bolsa Escola, não excluiu os que ficaram para trás nem descuidou da luta pela qualidade da educação.

Estamos discutindo as mesmas questões que preocupam hoje os países mais avançados. Queremos a sociedade toda envolvida no debate. Empresas, artistas, esportistas, ONGs, igrejas e organismos internacionais têm firmado parcerias com a escola. O Dia Nacional da Família na Escola, no próximo dia 24 de abril, será mais um grande passo para comprometer a comunidade com a escola.

O investimento na qualidade vem sendo feito e já começa a mostrar resultados. Sabemos que boa educação começa com bons professores: daí a ênfase na valorização e na qualificação do magistério. Além do aumento do número de professores - nos últimos cinco anos, 10% no ensino fundamental e 36% no ensino médio o Censo Escolar revela que eles estão mais qualificados, com melhoria considerável no grau de formação. Pelo Programa TV Escola, o ministério oferece três horas diárias de programação de alta qualidade a cerca de 1 milhão de professores e 28 milhões de estudantes. O Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do

Magistério) começa a recuperar os salários ao destinar obrigatoriamente 60% de seus recursos para qualificação e remuneração dos professores.

Uma extensa reforma curricular em todos os níveis de ensino está em andamento. Pela primeira vez na história do ensino brasileiro, o governo federal definiu parâmetros curriculares nacionais, incluindo temas vinculados à formação do cidadão e às questões de ética, cidadania e pluralidade cultural, além de educação ambiental, educação para a saúde e orientação sexual.

Em termos de informação e de avaliação do ensino, uma verdadeira revolução ocorreu neste governo com o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), que investiga o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio; com o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio); e com o Exame Nacional de Cursos, o provão, que tem sido fundamental para avaliar a qualidade dos cursos superiores de graduação.

Graças a esses avanços, o país se credenciou para participar de estudos internacionais comparativos, como o WEI (World Educational Indicators), da Unesco/OCDE, e o Pisa 2000, da OCDE, que permitem um diagnóstico preciso da nossa situação em relação aos demais países. Mantido o rumo em que estamos, muito em breve essa situação será motivo de orgulho para os brasileiros, e não de vergonha.

Paulo Renato Souza, 54, economista, é ministro da Educação. Foi reitor da Unicamp (1986-90) e secretário da Educação do Estado de São Paulo (governo Montoro).

SOUZA, P.R. Conquistas e desafios da educação. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 15abr2001.

Artigo:

AVALIAÇÃO RIGOROSA
Paulo Renato Souza

Com o objetivo de garantir uma expansão qualitativa do ensino superior, implantamos um rigoroso sistema de avaliação. Nunca tivemos tanta supervisão, avaliação e transparência na autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições. O número de cursos e vagas cresce ao mesmo tempo em que cobramos a evolução qualitativa da oferta. Criamos o Exame Nacional de Cursos e a Avaliação das Condições de Oferta, com uma novidade: a avaliação é feita por docentes e pesquisadores indicados pelo meio acadêmico. Este sistema foi inspirado na avaliação de pós-graduação criada pela Capes há 20 anos, com ampla aceitação no meio acadêmico. Em cinco anos, a matrícula expandiu-se em 464 mil alunos, um acréscimo de 28%, pulando de 11% para 15% o percentual de jovens de 20 a 24 anos no ensino superior. Crescemos no período mais do que nos últimos 14 anos. Um aumento razoável mas ainda lento. Isto é consequência do rigor na avaliação das solicitações de abertura de cursos. Analisamos 5.972 processos, dos quais foram aprovados 1.014, menos de 18%. Nossa preocupação é promover um crescimento de fato qualitativo do ensino superior. Submetemos ao Provão 5.299 cursos de graduação. A avaliação da condições foi realizada em 1.220 cursos, envolvendo mais de 2 mil professores. Submetemos até aqui 170 cursos a processos de renovação de reconhecimento. O último Provão confirmou que está havendo evolução qualitativa em toda a esfera acadêmica, especialmente na titulação dos professores. Esses fatos provam o acerto da política de expansão qualitativa do sistema, hoje com 1.024 instituições e cerca de 8 mil cursos. Ainda assim, certas corporações profissionais criticam o processo de expansão. Identifico nessas reações receio das mudanças, o que explicaria o eventual desejo de manter uma prejudicial reserva de mercado no ensino superior.

SOUZA, P.R. Avaliação rigorosa. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro. 5mar2000.