

OS IMPACTOS DA PROVA BRASIL: UM OLHAR SOBRE O PODER DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CURRÍCULO ESCOLAR

Rogério Thomaz dos Santos¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Jussara Moreira²

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo: Esse trabalho tem por objetivo, analisar os efeitos do poder governamental trazidos pela avaliação em larga escala para o currículo escolar; no contexto brasileiro, isso recai sobre as políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala – no caso específico a Prova Brasil. Nesse sentido, ao trazer à tona as discussões sobre as avaliações de larga escala que, por sua vez, incidem nos Índices do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), acaba por nos levar a fazer uma análise do próprio currículo escolar, debatido a partir dos conceitos de saber-poder. Logo, o aporte teórico foi encontrado nos estudos de Michael Foucault (2002, 2004); Tosta (2015); e, Silva (2005). Para caminhar por essa pesquisa, cujo recorte de tempo, ocorreu de 2017 a 2019, optamos pela abordagem qualitativa, tendo por instrumento de coleta de dados a análise documental. Temos, portanto, como resultado, a constatação de inconsistências e contradições quanto ao que se afirma ser a finalidade da avaliação em larga escala - Prova Brasil; o que se percebe é um sistema de ranqueamento, que busca os melhores índices de aproveitamento (produto) ao invés de servir de parâmetro para um diagnóstico da aprendizagem.

Palavras chave: Avaliação. Currículo. Poder.

Introdução

A presente investigação tem como objeto de estudo as políticas públicas educacionais de avaliação em larga escala – no caso específico a Prova Brasil. Para isso faremos uma discussão acerca do histórico curricular e as relações de saber-poder – incluindo a maneira como as políticas públicas direcionadas a educação operam como parte integrante de programas de governo que, apesar de trazer o discurso da qualidade social da educação, buscam a produção quantitativa e o índice de melhor desempenho escolar.

¹ Discente do oitavo (8º) semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Campus de Itapetinga. E-mail: rogeriothomaz.s@gmail.com.

² Doutora em Ciências Sociais – com Área de Concentração em Sociologia – pela Pontifícia, Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora de Políticas Públicas e Legislação Educacional da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Orientadora da Pesquisa e artigo em referência. E-mail: jussamoreira@oi.com.br.

Nesse contexto, estamos nos referindo a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) de caráter censitário e mais conhecida como Prova Brasil, como também, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas são avaliações em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), cujo resultado recai no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado a partir de 2007 pelo INEP.

Avaliação em Larga Escala, poderia ser uma ferramenta importante para se pensar a qualidade da educação, caso fosse utilizada agregando novas informações às já obtidas por professores e gestores nas devidas instâncias educacionais, em consonância com a realidade local. No entanto, dentro do princípio liberal ultraconservador, como é o modelo econômico do Brasil, a matriz de referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. “A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um saber fazer” (PDE/³PROVA BRASIL, 2011, p. 18).

É importante ressaltar que a matriz de referência “não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula” (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p. 17). Nesse aspecto, a Prova Brasil trata de uma avaliação em larga escala que serve como ferramenta de diagnóstico, cujo modelo e aplicação foi desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). As provas são aplicadas de dois em dois anos aos alunos do 5º e 9º anos, têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2008).

Assim, tomando como aporte teórico os estudos de Michael Foucault (2002, 2004) sobre as relações de saber, poder, controle e dominação, especialmente quando transpomos essa reflexão para o campo educacional, podemos analisar que a escola se torna um campo fértil para avaliações de larga escala; fato que nos conduziu a problematizar quais os efeitos do poder governamental trazidos pela avaliação em larga escala para o currículo escolar? Ou seja, até que ponto a avaliação em larga escala constitui e influencia o fazer pedagógico dos professores do ensino fundamental (anos iniciais)?

³ Plano de Desenvolvimento da Escola. Constitui um esforço disciplinado da escola para produzir decisões e ações fundamentais que moldam e guiam o que ela é, o que faz e por que assim o faz, com um foco no futuro. (PDE, 2011, online).

A partir dessa questão, trazemos os conceitos de ranqueamento (posição), avaliação em larga escala, Prova Brasil e poder, onde serão analisados através dos documentos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a saber: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) os princípios avaliativos de larga escala; dos estudos de Tosta (2015), Foucault (2002, 2004) e Silva (2005) serão considerados, os índices regulatórios, o poder e o currículo dentro do processo educacional.

Nesse cenário, temos por objetivo geral: analisar os efeitos do poder governamental trazidos pela avaliação em larga escala para o currículo escolar. A partir dessa delimitação, explicamos que o nosso interesse em tal investigação nasceu do decurso da Graduação em Pedagogia, tratando-se de nossa pesquisa monográfica, ao qual foi desenvolvida entre os anos de 2017 a 2019, recorte de tempo dessa pesquisa.

Assim, para caminhar por essa investigação a metodologia recaiu na abordagem qualitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi a análise documental, pois como tal, possibilita o debate sobre método de tratamento e análise de informações colhidas em um ou vários documentos (CHIZZOTTI, 2006, p.98). Justifica, portanto, a importância desse trabalho, haja vista que, ao conhecer os mecanismos implícitos das provas em larga escala, nos mostra, para além da qualidade de um currículo educacional, pois temos também, um condutor de um controle sobre a educação brasileira. Dessa maneira, estruturamos essa discussão quando falamos sobre o nosso objeto de investigação, conceitos, objetivo e percurso metodológico. Em seguida traremos um debate sobre a história da Avaliação em Larga Escala; o conceito de poder; o contexto de nossas Investigações; e a análise sobre a Avaliação de Larga Escala.

Um recorte histórico sobre Avaliação em Larga Escala

Os testes em larga escala dentro do interesse pela avaliação educacional no Brasil, iniciou-se no século XX. Naquele momento, mesmo não constando como prioridade nas discussões e políticas educacionais realizadas, já fazia parte de um ideal regulatório e controlador do Estado. Com isso é necessário que se faça um resgate através do contexto histórico, para entender a sua trajetória e atuação no ensino do Brasil.

O Brasil enfrenta ainda no século XXI muitos problemas relacionados à educação básica, para Vieira (2007, p. 45) “por razões as mais diversas, ao longo da história, o Brasil tem se defrontado com grandes dificuldades em ofertar educação de quantidade e qualidade compatível com as necessidades de desenvolvimento e de cidadania de sua população”. Resultando desse fator os dados produzidos para o nascer do sistema de avaliação externa (em larga escala), onde o seu foco está direcionado ao rendimento escolar do aluno e desenvolvimento do sistema de ensino. Sobre esse aspecto, Freitas (2005, p. 7) traça uma síntese relevante sobre as avaliações no período de 1930 a 1988, destacando que:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse “medir, avaliar e informar” foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para “formar a consciência técnica” no âmbito escolar, posto que a condição necessária à expansão e à melhoria da educação.

Nesse percurso, a avaliação de larga escala galga novos fundamentos curriculares, a saber:

Tais práticas propiciaram ao Estado central “conhecer a realidade” e fazer “diagnósticos” com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas “indicações e sugestões” para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, “medir, avaliar e informar” foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País (FREITAS, 2005, p.7).

A partir deste contexto, algumas considerações são imprescindíveis, pois é dele que se tem a imagem sobre um modelo de avaliação, como instrumento de controle e monitoramento, que visa resultados positivos. Muitas são as discussões em torno da avaliação educacional no Brasil (LUCKESI, 2011, 1998, 2005, 1995; HOFFMANN, 2003a, 2003b, ; ESTEBAN, 2001, 2002; FREITAS 2007, 2005,) onde estão sendo analisadas, questionadas e utilizadas em diferentes momentos, seja para avaliar o aluno, a disciplina, o currículo ou a instituição.

A década de 1990, constitui-se como um divisor de águas para as políticas educacionais no Brasil. Assim, se anteriormente, o desejo era a democratização da escola sob a universalização do acesso e a gestão democrática, cujo foco era a formação do cidadão; após, essa centralidade enfatiza a qualidade, entendida como sinônimo de produtividade, cujo eixo central é a busca de maior eficiência e eficácia “através da autonomia da escola, controle

de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços” (PERONI, 2003, p. 73).

No início da década de 1990 foi implantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o principal objetivo de avaliar a educação básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional nas esferas municipal, estadual e federal, contribuindo para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino (BRASIL, 2008).

A primeira aplicação do SAEB aconteceu em 1990 com a participação de uma amostra de escolas que ofertavam os 1º, 3º, 5º e 7º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas urbanas dos grandes centros. Os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os 5ª e 7ª anos também foram avaliadas em redação, essa metodologia utilizada pelo sistema de avaliação em larga escala se manteve durante os anos de 1990 e 1993, a qual direcionava apenas para os problemas nos desempenhos dos alunos, no que se refere à apropriação de habilidades de leitura, escrita e matemática e na identificação de uma estreita relação entre os altos níveis de repetência e ensino de baixa qualidade. A partir de 1995, demonstrou-se uma preocupação com a comparabilidade dos dados, o que resultou em mudanças metodológicas. As avaliações passaram a ser aplicadas na 4ª e 8ª séries (5º e 9º ano do Ensino Fundamental de 9 anos) e no 3º ano do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

As informações dos resultados disponibilizados pelo SAEB servem de suporte para o Ministério da Educação e para as secretarias municipais e estaduais definirem ações para melhorar os problemas identificados no ensino, para assim, criar políticas públicas com o direcionamento de ações que resultem na melhoria da qualidade do processo do ensino-aprendizagem.

Nos discursos oriundos do Ministério da Educação, a Prova Brasil é um importante instrumento utilizado, pois contribui para avaliar os problemas da educação básica brasileira e direcionar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. Tirando o conceito liberal de atendimento ao estado mínimo e olhando apenas para a questão curricular, por um lado, para o professor, tal avaliação pode se configurar em um instrumento de avaliação sobre a sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos. No entanto, quando se considera a determinação governamental de poder, percebe-se que a Prova Brasil entra no currículo

apenas com o viés da aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica (BRASIL, 2008).

Do ponto de vista metodológico a Prova Brasil utiliza a avaliação amostral, com testes de Língua Portuguesa e Matemática, direcionado, respectivamente, em leitura e resolução de problemas, e seus procedimentos e técnicas são as mesmas usadas pelo SAEB, que são as matrizes de referência, testes padronizados, uso da Teoria de Resposta ao Item⁴, como também de escala habilidades de uma determinada área de conhecimento para análise de dados e apresentação dos resultados.

Os testes da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem [...] O resultado amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas e cada escola avaliada (BRASIL, 2008, p. 5).

Posteriormente, o SAEB começa a apontar alguns problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos. Em face de tal realidade, o Governo Federal e muitos governos estaduais e municipais têm empreendido esforços no sentido de reverter esse quadro.

Nesse sentido é de suma importância destacar a manifestação de poder do sistema de avaliação sobre o ensino através de sua ação e discurso governamental para garantir a qualidade do ensino. E esse poder se configura de forma avaliador e controlador, o qual é desenvolvido a partir da identificação das necessidades e qualificação da educação, e assim passa a configurar-se como práticas produtivas, de modos de ser e de agir dos docentes, dos discentes e dos gestores. Pode-se dizer que essa política avaliativa proposta pelo governo tem se mostrado um forte dispositivo de poder liberal para controlar os saberes construídos em sala de aula pelos professores e alunos, passando a conduzir e influenciar na sua conduta.

Sobre o conceito de poder

Para Foucault (1995) o poder se define como:

Um conjunto de ações sobre ações possíveis, ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele

⁴ A Teoria de Resposta ao Item (TRI) foi desenvolvida para contornar as dificuldades, e também para permitir uma medida mais apropriada da proficiência do aluno, onde o seu foco principal, como bem diz o seu nome, é o item e não o teste como um todo. Um item mede determinado conhecimento, independentemente de quem o está respondendo, e a proficiência de um aluno não depende dos itens que estão sendo apresentados a ele.

incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos (FOUCAULT 1995, p. 243).

Na busca de criar sujeitos governáveis a partir de técnicas de controle e normalização de condutas das pessoas, o sistema de ensino passa a elaborar práticas e estratégias governamentais que fazem com que os indivíduos livres controlem a si mesmo e a outras pessoas, na qual passa ser definido como governabilidade. Nesse processo, temos três pontos que cabem ser discutidos; o primeiro deles trata-se do

[...] conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2004, p. 111).

Em segundo lugar, podemos tomar por governabilidade,

[...] a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo (FOUCAULT, 2004, p. 111-112).

Finalmente, se tem por governamentalidade,

[...] o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2004, p. 111-112).

Dessa forma, é possível destacar que o SAEB se institui como uma estratégia “de governamentalidade” – termo cunhado por Foucault (2004), a partir das suas práticas avaliativas na qual estabelece formas de conduta aos professores e alunos, como também determina nova configuração ao trabalho escolar.

Sendo assim, os resultados estatísticos fornecidos pelo desempenho dos alunos nos testes passam a ser implantadas como uma ação de governo para professores e alunos com a intenção de qualifica-los ou desqualificá-los, e ainda sim, os responsabilizam quanto aos resultados, fazendo com que, se compreenda que o fracasso do aluno é somente pela meritocracia e não por causa de um Estado que não faz valer o que está posto dentro da constituição Federal de 1988.

Logo, a Prova Brasil é aplicada dentro do currículo, apenas dentro da perspectiva de melhorar índices de desempenho da escola que ficou abaixo do esperado. Mediante a isso, o Governo Federal toma algumas iniciativas para colocar as suas estratégias em prática, que se dá através da ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos.

Ou seja, no Brasil, o Ensino Fundamental junto a Educação Infantil e Ensino Médio compõe a Educação Básica. Sendo o nível escolar de maior duração na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), também conhecida como Lei 9394 de 1996, consta no Artigo 32º que, “o ensino fundamental é obrigatório, com duração mínima de oito (8) anos letivos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis (6) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, *online*). A partir da ampliação do ensino fundamental de oito (08) para nove (09) anos em 2006, o Artigo 32º sofreu alteração através do Decreto-Lei nº 11.274, passando a ter a seguinte redação: “o ensino fundamental é obrigatório, com duração mínima de 9 (nove) anos[...]” (BRASIL, 2006, *online*).

Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵ e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁶. Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exames periódicos específicos, por meio da Provinha Brasil.

Logo existe um poder da avaliação em larga escala a saber: a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) de caráter censitário e mais conhecida como Prova Brasil, juntamente com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério de Educação e Cultura (INEP/MEC), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁵ Conforme o Decreto Nº 6.094, 24 de abril de 2007. Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

⁶ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Desde 2005 a Prova Brasil é aplicada de dois em dois anos aos alunos de quinto e nono anos do ensino fundamental, que respondem a questões de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas e têm suas médias de desempenho somadas a taxa de rendimento escolar (aprovação), obtidos através do Censo Escolar realizado anualmente, resultando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado a partir de 2007 pelo INEP.

O IDEB é o principal instrumento de avaliação da qualidade da educação básica no país. A meta do Brasil é que, em 2022, sua nota no IDEB chegue a seis (6,0) pontos percentuais, mesmo patamar dos países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Castro (2009, p. 11) o IDEB,

[...] reúne num só indicador dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e desempenho dos alunos nas avaliações. Seu cálculo baseia-se nos dados de aprovação escolar, apurados no Censo Escolar, e nas médias de desempenho obtidas nas avaliações nacionais: o Saeb, para as unidades da federação e o país; e a Prova Brasil, para os municípios. O novo indicador considera dois fatores que interferem na qualidade da educação: as taxas de aprovação, aferidas pelo Censo Escolar; e as médias de desempenho medidas pelo SAEB e pela Prova Brasil. A combinação entre fluxo e aprendizagem resulta em uma média que varia de 0 a 10 (*apud* TOSTA, 2015, p. 52).

As políticas de avaliação como o IDEB são analisadas de duas maneiras pela sociedade, sobretudo, pelos professores, através da crítica de uma avaliação que, somente atende a um quantitativo, ou por um viés no qual defende esse tipo de prova, como forma de melhorar a educação. Sobre esse aspecto, Freitas (*apud* Tosta 2015), analisa que a forma como ele vem sendo utilizado é digno de severas críticas, pois o índice não promove, em sua opinião, a melhoria efetiva da educação, mas apenas apresenta dados de forma padronizada aumentando a exigência dos governos por melhores resultados no ranqueamento de suas escolas e não propriamente por qualidade do ensino.

Uma narrativa acerca de nossas investigações

A partir das discussões efetuadas cabe mostrar o percurso metodológico no qual a nossa investigação foi desenvolvida, por conseguinte optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo e dentro dessa modalidade de investigação, o instrumento metodológico escolhido foi o de levantamentos de dados documentais. Segundo Chizzotti (2006, p.79), os cientistas que optam pela abordagem qualitativa “afirmam, em oposição aos experimentalistas, que as

ciências humanas têm sua especificidade – o estudo do comportamento humano e social – que faz delas ciências específicas, com metodologia própria”.

Chizzotti (2006), menciona ainda, que essa abordagem considera o dinamismo da relação entre o mundo real e o sujeito, onde o conhecimento não se reduz a dados isolados, logo, o sujeito-observador é parte do processo de conhecimento e que o objeto não é inerte e neutro. Essas relações segundo Chizzotti (2006, p.80), são dinâmicas, sempre presente no conhecimento, afirmadas principalmente em duas orientações filosóficas, a saber: a fenomenológica e a dialética, ou seja, “a fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam fenômenos” e que “a dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento”.

Para efeito deste trabalho, uma vez que a pesquisa em questão intencionou investigar a inconsistência e eventual contradição das informações oficiais acerca das políticas de avaliação em larga escala, a orientação filosófica que melhor serve ao nosso estudo, no que tange a abordagem qualitativa é a dialética, pois, como afirma Chizzotti (2006, p.80) ela “Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens”. Isto significa compreender que “em geral, a finalidade de uma pesquisa qualitativa é intervir em uma situação insatisfatória, mudar condições percebidas como transformáveis”.

É certo que em um estudo qualitativo a busca por dados na investigação leva o pesquisador a percorrer caminhos diversos, podendo utilizar uma variedade de procedimentos e instrumentos para a constituição e análise de dados. Assim, por opção decidimos fazer nesse momento da pesquisa a análise documental. Isto porque foi considerado pelo curto espaço de tempo da pesquisa, cujo recorte ocorreu de 2017 a 2019, diversas dificuldades em se realizar a investigação nas escolas do município de Itapetinga e obter dados reais *in loco*. Desse modo, essa análise documental consistiu de acordo com Chizzotti (2006, p.98) “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Sobre esse aspecto, encontra-se incluso em nossas análises a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) - conhecida como Prova Brasil, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC).

As nossas análises: a Avaliação de Larga Escala

As políticas públicas direcionadas a educação brasileira promoveu, especialmente a partir de 1990, uma grande ampliação no acesso às escolas públicas, ultrapassando os 90% da população entre sete (7) e quatorze (14) anos em atendimento escolar no início dos anos 2000 (TOSTA, 2015). O problema se instaurou pelo fato de as condições e meios para a permanência e qualidade do ensino ofertado para essa grande parcela da população, que agora tem acesso as escolas, foi não ter na mesma medida uma política educacional de garantia a permanência.

Sobre esse aspecto, lembramos que influência na qual as relações internacionais passaram a exercer sobre o Brasil, especialmente após integrar, no ano 2000, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – medida classificatória onde figurou a educação brasileira nas últimas posições (TOSTA, 2015).

Desse fato, o objetivo passou a ser elevar a qualidade da educação brasileira afim de igualar a média educacional dos países que compõem a OCDE, novamente as relações exteriores determinando e condicionando as decisões e ações frente as políticas educacionais do Brasil e como resultado, criou-se em 2007 o IDEB, a partir de onde se condicionou as políticas públicas da avaliação da educação brasileira, em especial as aplicadas em larga escala, como a Prova Brasil. Essas políticas de avaliação em larga escala têm sido alvo de severas críticas como as que Freitas, (*apud* TOSTA, 2015. p. 32) menciona ao afirmar que

[...] a forma como o IDEB tem sido utilizada, pois em sua opinião o índice não promove a melhoria efetiva da educação, mas apenas apresenta dados de forma padronizada que aumenta a exigência dos governos de melhorar os seus índices e não a qualidade do ensino de suas escolas. Para o autor, o IDEB só atende às propostas liberais de responsabilização e privatização do ensino público.

Araújo (*apud* TOSTA 2015) também afirma que:

O IDEB ‘é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados”. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC (TOSTA, 2015, p.54).

Deste modo, o IDEB tem servido como um instrumento regulatório de poder da governabilidade, gerando uma necessidade desenfreada de alcance de metas e resultados estatísticos que alimentam o tempo todo, o sentimento de competição no meio escolar. E de fato, o que se tem percebido nos relatos documentais, é um processo cíclico de ações que visam exclusivamente o aumento dos índices quantitativos escolares, afim de se obter um melhor posicionamento no PISA, alcançando as metas e garantindo melhores condições de negociação por recursos. Desconsiderando em toda essa disputa o que realmente importa na busca por uma educação de qualidade social, que são as múltiplas especificidades de cada núcleo escolar, como relata Parente,

[...] esta lógica de avaliação padronizada não leva em consideração as especificidades de cada escola e sistemas de ensino, homogeneizando o conhecimento como se ele fosse linear e constante. Da mesma forma, os dados estatísticos resultantes podem ser interpretados conforme o interesse e a lógica dominante, incorrendo no risco de cometer equívocos dependendo dos critérios adotados e da maneira como são analisados (*Apud* TOSTA, 2015, p.81).

Quando partimos para observar, partindo da hipótese de possíveis inconsistências e contradições nos documentos da Prova Brasil, constatamos, ainda que de forma preliminar e sem conclusões definitivas, que realmente existem algumas afirmações incoerentes. Nota-se isso nas diversas publicações analisadas ao longo de nossa pesquisa (artigos, publicações em anais, revistas, sites, livros, etc.), e também conseguimos relacionar e perceber essas contradições nas breves vivências que tivemos por ocasião dos estágios no ensino fundamental.

Ainda em busca de compreender melhor o que é avaliação em larga escala analisamos também o material oficial, criado pelo governo da Bahia em parceria com o Ministério da Educação (MEC), para um programa de avaliação que, assim como a Prova Brasil e tantos outros modelos de avaliação externa, se propõe a averiguar a qualidade da educação infantil, o AVALIE ALFA.

Nos documentos oficiais deste programa encontramos algumas informações pertinentes ao nosso estudo quando se propõem a explicar o que é avaliação em larga escala e passam a descrever características gerais (que se aplicam a todos os modelos de avaliação em larga escala, logo, também à Prova Brasil, ou seja, o documento afirma que a avaliação em larga escala “deve ser concebida como instrumento capaz de oferecer condições para o desenvolvimento dos estudantes e só tem sentido quando utilizado, na sala de aula, como uma ferramenta do professor” (AVALIE ALFA,2012, p.8).

Note que para que seja uma ferramenta realmente eficaz ela precisa estar a serviço do professor e não o inverso. O documento afirma ainda que a avaliação em larga escala só será útil para se pensar “a qualidade da educação se puder agregar informações novas às já obtidas pelos gestores e professores da escola a respeito de sua realidade local” (AVALIE ALFA, 2012, p. 13).

Ainda explicando sobre o que é avaliado neste tipo de avaliação eles apresentam no documento a matriz de referência e afirmam que essa “define o conteúdo que se deseja avaliar por meio de um recorte do currículo e apresenta as habilidades que serão avaliadas” (AVALIE ALFA, 2012, p.12). Cabe aqui o destaque que tanto o documento do AVALIE ALFA quanto o da PROVA BRASIL dá sobre a matriz de referência quando afirma ser importante ressaltar “que a matriz de referência não abarca todo o currículo; portanto, não deve ser confundida com ele nem utilizada como ferramenta para a definição do conteúdo a ser ensinado em sala de aula” (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p.17).

Todas essas afirmações e direcionamento são passíveis de questionamento, uma vez que se tem na prática, ao menos pelo que se percebe nos documentos e na breve observação nas escolas durante o estágio do ensino Fundamental da qual participamos, que se trata de um sistema montado para transferir a responsabilidade pela qualidade na educação do Estado para as escolas e professores, utilizando-se da ideia de meritocracia para culpabilizar os que não conseguirem alcançar as metas do índice.

Essas contradições e incoerências se percebem no fato de a cada dois anos, período de aplicação da Prova Brasil, as escolas que ofertam o 5º e o 9º ano do ensino fundamental, serem forçadas a mutilar seu currículo e planejamento pedagógico para inserirem o material “Aprova Brasil” – material didático criado pela Editora Moderna em parceria com o MEC. Com um conteúdo que, como observamos em nossa análise, é incapaz de ser utilizado com eficiência na produção do processo de ensino aprendizagem, pois além de não abarcar o currículo escolar, ainda está longe de ser utilizado como um processo de conhecimento. Tal preposição partiu de nossas análises também nas turmas onde efetuamos o nosso estágio. Quanto ao documento, a intenção está centrada no produto e como tal, serve apenas como uma ferramenta de treinamento dos alunos que farão a Prova Brasil.

A configuração e consolidação da escola moderna foi um dos espaços mais significativos para a formação cultural dos sujeitos, mas também, o mais propício para o exercício das relações de saber, poder, controle e dominação. Temos nos escritos de Michael

Foucault (2002) importantes contribuições para a análise da relação poder-saber, vigiar e punir, especificamente quando as transpomos para o campo educacional.

Temos antes que admitir que o poder produz saber; que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. [...] Resumindo, não é a atividade do sujeito do conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento (FOUCAULT, 2002, p. 27).

A escola é uma das instituições encarregadas de operar as individualizações disciplinares e a acomodação dos corpos e mentes; especializada em produzir adultos, educá-los, formá-los, humanizá-los. A escolarização nas políticas de estado é parte constituinte de uma tecnologia de governo e produz subjetividades, atuando para subverter processos de resistência (SILVA, 2005). Por isso, as políticas de avaliação em larga escala utilizadas, aparentemente para diagnosticar a qualidade da educação brasileira, se constituem, a partir dos estudos dos documentos analisados e da breve experiência durante o período de estágio, num mecanismo de poder e dominação dos corpos e das mentes a fim de conformá-los a um modelo pré-definido de educação.

O modo como o material didático “Aprova Brasil” foi construído e absorvido pelas secretarias municipais e imposto às escolas, sem uma consulta a comunidade escolar; sem um planejamento continuado; sem considerar os projetos políticos pedagógicos de cada escola, os planos de aula e, principalmente o currículo planejado para aquela escola, dá indícios dessa tentativa de dominação e controle na relação de poder exercidas pelos governos.

Ainda buscando compreender os efeitos produzidos por tais políticas públicas ao analisar os documentos que melhor nos servissem a essa tarefa, encontramos nos estudos de Silva (2005) que, ao abordar sobre o currículo e suas perspectivas, demonstra que o objeto central das discussões acerca do currículo, em suas variadas perspectivas, era inicialmente a questão "o que ensinar?", isso envolvia e movia as teorias do currículo na tentativa de respondê-la. Nas perspectivas tradicionais ela se constituiria numa questão puramente técnica, tornando-se um pouco mais complexa na medida em que as teorias críticas e pós-críticas passaram a compreender o currículo como um campo ético e moral.

Considerações Finais

Diante de tanta interferência ao fazer pedagógico, compreende-se as relações de poder, controle e subjetivação presentes nas políticas educacionais de avaliação, bem como a maneira como o currículo acaba sendo envolvido e até fatiado em nome de um ideal passível de indagações e questionamentos. Como percebemos em Silva (2005), embora seja evidente que somos cada vez mais governados por mecanismos sutis de poder, tais como os analisados por Foucault (2002, 2004), é também evidente que continuamos sendo também governados, por relações e estruturas de poder baseadas na propriedade de recursos econômicos e culturais.

Logo a relação entre currículo e poder também não é contraditória, mas intrínseca, estão de certa forma interligada. Silva (2005, p.149) também nos mostra que são as conexões entre “significado, identidade e poder que passam, então, a ser enfatizadas. Para as teorias pós-criticas, o currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos. O currículo é uma questão de identidade e poder”.

Por esta razão não é tão simples conceituar e definir currículo, afinal, como mostra Silva (2005, p. 150), deve ser concebido como “trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. No entanto, pelas nossas análises, os efeitos e consequências de caráter quantitativo- positivo da avaliação em larga escala, mais precisamente a Prova Brasil, está longe de constituir a identidade da escola.

Referências

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Avaliação Alfa 2012 (Série 1,2,3,4,5,6): **Revista do Sistema de Avaliação. Rede Estadual. Salvador:** Secretaria da Educação, 2012.

BAHIA. **Decreto nº 12.792, de 28/04/2011.** Institui o Programa “Pacto pela Educação”. Salvador: abril, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, 2008, p. 127.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores.** Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008, p. 200.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei n. 6.094, de 24 de abril de 2007.** Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em 03 de outubro de 2013.

_____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

_____. **IDEB.** Resultados da Prova Brasil aplicada em 2017. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acessado em 02. Jan. 2019.

BRASIL, _____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Documentos de Referência. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb_documentos_de_referencia-versao_1.0.pdf. Acesso em 19. Jan. 2019.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em 15 de janeiro de 2019.

_____. **LEI 9394/96.** (LDB). <http://www2.camara.leg.br/>. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acessado em abril de 2017.

CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p.5-18, Jan./Jun., 2009.

_____. **A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil.** Meta: Avaliação/ Rio de Janeiro, v.1, n.3, p.271-296, set./dez.2009.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ESTEBAN, M. T. (Org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 3 ed. Rio de Janeiro: BP & A, 2001.

_____, **o que sabe quem erra?** Reflexão sobre avaliação e fracasso escola. 3º ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

FREITAS, Dirce N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa.** In: Reunião Anual Anped, 2005, Caxambu. Anais, Caxambu, MG: Anped, 2005.

FREITAS, D.N. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003a.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio: Uma Perspectiva Construtivista.** 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003b.

LUCKESI, Cipriano Carlos, **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico/** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática** 2.ed.Salvador: Malabares Comunicação e Eventos,2005.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez 1995. **Didática.** 7ª ed. Campinas – SP, Papirus Editora, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982).** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **Microfísica do poder.** São Paulo: Edições Graal, 2004.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2005.

IBGE. **Divisão Territorial do Brasil.** Divisão Territorial do Brasil e Limites Territoriais. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em <http://ibge.gov.br/> Acessado em 11 de maio de 2018.

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

SILVA, T. T. da, **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2ª ed., 9ª reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2005,

TOSTA, Késia S. **Análise da qualidade do IDEB como índice de desenvolvimento da educação básica: um estudo de caso no município de Campos dos Goytacazes/RJ.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2015.

VIEIRA, S.L. **Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos Avançados,** n -21 - n 60, 2007. Disponível em:<www.scielo.br/pdf/ea/v21n60/a04v2160.pdf> Acessado em 18. Jan. 2019.