



A GLOBALIZAÇÃO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: DINÂMICA HISTÓRICA¹

GLOBALIZACIÓN Y SISTEMA DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA BRASILERA: DINÁMICA HISTÓRICA

GLOBALIZATION AND EVALUATION SYSTEM OF BASIC EDUCATION BRAZILIAN: HISTORICAL DYNAMICS

Maria das Graças Correia Gomes
Universidade Federal de Pernambuco - Brasil
E-mail: gracac.gomes@hotmail.com

Elione Maria Nogueira Diógenes
Universidade Federal de Alagoas - Brasil
E-mail: elionend@uol.com.br

Eixo temático 4: História do campo da política educacional.

Resumo: O artigo se propõe a refletir as reformas ocorridas no estado brasileiro a partir da década de 80 do século XX. Em destaque as reformas educacionais, assim como as interferências da globalização e as reformas na América Latina que impulsionaram para a organização de políticas educacionais que permitissem um maior controle sobre a escola pública no Brasil. Uma dessas políticas são as avaliações sistêmicas da educação básica, que com indicadores por escola revelam o nível de aprendizagem dos alunos. Assim, no âmbito da globalização apoia-se em Santos (2002), Teodoro (2003), Burbules & Torres (2004). Já na questão que envolve as reformas educacionais na América Latina e no Brasil aporta-se em Oliveira (2009), Krawczyk & Vieira (2006), Silva (2003), Casassus (2001), Souza (2003), Shiroma, Campos e Garcia (2011). Faz-se importante salientar que todos esses referenciais servirão de suporte a uma análise sobre o que impulsionou o surgimento do Sistema de Avaliação de Educação Básica no Brasil.

Palavras-chave: Globalização. Reformas educativas. Políticas educacionais. Avaliação Sistêmica.

Resumen: Este artículo pretende reflejar las reformas que tuvieron lugar en el estado brasileño desde los años 80 del siglo XX. Destacando las reformas educativas, así como las interferencias de la globalización y las reformas en América Latina que impulsaron la organización de las políticas educativas que permiten un mayor control sobre la escuela pública en Brasil. Una de esas políticas son las evaluaciones sistêmicas de la educación básica, que con indicadores por escuela muestran el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Así, en el ámbito de la globalización nos apoyamos en Santos (2002), Teodoro (2003), Burbules y Torres (2004). En cuanto a las reformas educativas en América Latina y Brasil tomamos como soporte, investigadores como Oliveira (2009), Krawczyk y Vieira (2006), Silva (2003), Casassus (2001), Souza (2003), Shiroma, Campos y García (2011). Es importante señalar que todos estos

¹ Pesquisa apoiada financeiramente pela CAPES/ Observatório de Educação.



referenciales sirven de soporte para el análisis de lo que impulsó el surgimiento del Sistema de Evaluación de la Educación Básica en Brasil.

Palabras clave: Globalización. Reformas educativas. Políticas educativas. Evaluación sistémica.

Abstract: The article intends to reflect the reforms occurring in the Brazilian state from the 80s of XX century. Featured educational reforms, as well as the interference of globalization and reforms in Latin America that boosted for the organization of educational policies that allow greater control over the public school in Brazil. Of these policies are systemic reviews of basic education, with indicators that show the level of school students' learning. Thus, in the context of globalization is underpinned by Santos (2002), Theodore (2003), Burbules and Torres (2004). Already in the matter involving educational reforms in Latin America and Brazil rests in Oliveira (2009) , krawczyk & Vieira (2006) , Silva (2003), Casassus (2001), Souza (2003), Shiroma, and Garcia Campos (2011). It is important to inform that all these benchmarks will support an analysis of what drove the emergence of the Evaluation System of Basic Education in Brazil.

Keywords: Globalization. Educational reforms. Educational policies. Systemic Review.

Introdução

Evocar a história é, em certo sentido, remover o passado e trazê-lo à tona no presente de um modo ou de outro. A escrita da história de alguns fatos sejam ou não políticos sempre partem do ponto de vista de quem escreve. Certo é que nunca se pretendeu tanto “pensar historicamente” como nos dias atuais. Burke (1992, p. 7) é enfático ao advertir que “Mais ou menos na última geração, o universo dos historiadores se expandiu a uma velocidade vertiginosa.”

É como se a história se apresentasse de forma múltipla e diversa. Os objetos vão se inovando porque mudam a realidade e os historiadores da educação “multiplicam” suas abordagens. Aqui, não poderia ser diferente. Somos educadoras. Ambas atuamos na educação superior com uma passagem longa pela educação básica. Somos oriundas, de formação, das Ciências Humanas, portanto, é da perspectiva de que as políticas educacionais são acima de tudo, estratégias estatais com historicidade social, econômica, política e cultural que estudamos a temática que, por agora, discutimos.

Historicamente, pois, o presente estudo analisa de que modo a avaliação sistêmica se tornou uma política educacional no Brasil, quais os fatores que interferiram para a criação de um Sistema Nacional de Avaliação



da Educação Básica (SAEB). Sabe-se o quanto é importante um processo de avaliação. Toda ação humana precisa ser avaliada para se saber os caminhos que devem ser percorridos para que aquilo que foi avaliado avance. A perspectiva defendida é de uma avaliação com caráter emancipatório que envolve desde a descrição, percorrendo a análise e por fim a crítica de uma dada realidade com vistas a transformá-la (SAUL, 2010).

No entanto, o que percebemos é uma política de avaliação baseada em resultados, com ênfase no rendimento do aluno, mediante testes padronizados e universais, que a nível global faz uma comparação entre sujeitos de diversos países, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). No Brasil, há o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que envolve três processos avaliativos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que contempla alunos de escolas públicas e privadas, por amostragem; Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como prova Brasil, em que são avaliados os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas e a Avaliação Nacional de Alfabetização(ANA), que avalia alunos do 3º ano do ensino fundamental.

O SAEB foi criado em 1990. Na década anterior, 1980, o mundo, e em especial, o Brasil, estava passando por profundas mudanças na economia. O processo de globalização interferiu de forma contundente nos países da América Latina que passaram por reformas econômicas e sociais, incluindo nestas as educacionais.

Moraes (2004) expõe a crise do capitalismo na década de 1970 a 1980 e a mudança mundial que ocorreu com a chegada de Ronald Reagan e Margaret Thatcher ao poder, com reformas orientadas para e pelo mercado. Assim, nos anos 80 abre-se a era da globalização, com ações de transnacionalização dos negócios, financeirização da riqueza, reformas estruturais para retirar do Estado o papel de coordenador dos fatos sociais para atribuí-los ao mercado. Toda essa conjuntura mundial, com mudanças tão significativas nos países centrais (Estados Unidos e Inglaterra) interferiram nos países periféricos e semiperiféricos.



No seio dessas reformas os organismos internacionais e as agências financiadoras colocavam condições para liberação de recursos, dentre elas políticas educacionais que buscassem uma melhor qualidade do ensino. Dale (2004) denomina de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação. Diante dessa agenda uma das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro foi o de criar um sistema de avaliação.

Expomos neste artigo algumas discussões teóricas que revelam como os países centrais, que dominam a economia mundial, procuram exercer um controle sobre os países semiperiféricos e periféricos, com tentativas de impor uma cultura única como universal e excluir a cultura local. Santos (2002) reforça que a globalização econômica é sustentada pelo consenso econômico neoliberal, com três inovações: mínima regulação estatal, novos direitos de propriedade internacional e subordinação dos estados nacionais a agências multilaterais (FMI, BM, OMC).

Dale (2004) conceitua globalização como um conjunto de dispositivos políticos econômicos para organização da economia global, conduzido pela necessidade de manter o sistema capitalista. No entanto, no caso do estado brasileiro em relação às políticas de avaliação, há de certa forma o controle e regulação dessa política educacional pelo Estado.

Algo que também está relacionado ao interesse em políticas educacionais que vislumbrem a possibilidade da preparação do sujeito para o mundo globalizado, com competências e habilidades para o acesso ao mercado de trabalho. Percebe-se que na maioria dos programas e políticas educacionais adotados pelos países da América Latina, inclusive pelo Brasil, são vinculados aos países centrais que interveem tanto no plano econômico, como no político e ideológico.

Mas, o que é globalização, como surgiu no cenário internacional e como repercute nos países da América Latina, são questionamentos realizados e discutidos por alguns teóricos que levam a entender o porquê do surgimento de algumas políticas educacionais nesses países.



A Globalização nos países da América Latina

De acordo com Moraes (2004), Santos (2002) e Dale (2004) a globalização surgiu para salvar o capitalismo da crise, a partir da década de 70 do século XX. O primeiro autor expõe a mudança de governo de dois países centrais, Estados Unidos e Inglaterra, como impulsionadora do processo de abertura do mercado internacional e imposição de ajustes da dívida externa aos países periféricos. Já o segundo enfatiza a elaboração do “Consenso de Washington”, orientado para o mercado como o novo regime global de acumulação e impõe à escala mundial, políticas de ajustamento estrutural. O terceiro expõe sobre uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação.

Santos (2002) defende que a globalização não se reduz apenas à dimensão econômica, envolve também outras dimensões, como a cultural, social e política. Para o autor a partir do momento em que as empresas multinacionais, baseadas num modelo econômico liberal, abrem-se aos mercados mundiais, tal ação implica numa interferência mínima do Estado na economia. Por sua vez, este precisa reduzir o peso das políticas sociais no orçamento. Neste cenário aparecem as agências multilaterais (FMI, BM, OMC) que impõem aos países periféricos e semiperiféricos o receituário neoliberal como forma de liberação de recursos e negociação da dívida externa. Oliveira (2008) explicita em seu artigo a submissão do Estado brasileiro às agências internacionais ao definir o teor das suas políticas públicas.

No que diz respeito ao Banco Mundial (BM), Altmann (2002) revela a sua forte influência na política macroeconômica brasileira, principalmente em relação à educação, dando destaque também ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Não se pode entender o fenômeno da globalização apenas no aspecto econômico. As intervenções que ela proporciona se direcionam também para outros setores, como o social e o cultural. Na face social, há a educação, vista como estratégia dominante para a consolidação do processo de globalização em relação ao mercado de trabalho.



Nesse contexto ao demonstrar a incapacidade da escola pública há um incentivo à iniciativa privada, como sendo esta capaz dessa formação, induzindo à privatização da educação, quanto a isso Burbules e Torres (2004, p. 15) reforçam:

Esse processo de privatizar a educação está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho, uma integração econômica de economias nacionais, a crescente concentração do poder em organizações supranacionais, e aquilo que chamamos de “internacionalização” do Estado.

Nas diversas leituras realizadas não há um consenso sobre a definição do que é globalização. Alguns a consideram como possibilidades de ampliação do mercado e de oportunidade de acesso a diversas culturas. Não obstante, outros estudos percebem-na como responsável pelo desemprego, exclusão social e aumento das diferenças entre ricos e pobres. Em relação à educação, Burbules e Torres (2004) expõem uma agenda educacional que impõe políticas de avaliação, financiamento, formação de professores, currículo e testes. Para Santos (2002) o Estado-nação parece ter perdido a sua centralidade para iniciativa em relação à economia, à política e ao social.

Para Robertson e Dale (2011, p. 348):

O novo mandato para a educação – o que é desejável que o sistema educacional deveria fazer – cada vez mais privilegia a competitividade econômica global, a aprendizagem pela vida toda, a educação para a economia embasada no conhecimento e na educação como uma indústria de exportação.

Apesar de todos os efeitos da globalização, tanto Santos (2002), com a questão da globalização contra-hegemônica, que consiste nas lutas para a democratização da riqueza e no multiculturalismo emancipatório, como Burbules e Torres (2004) que trazem o papel da pesquisa-ação e participante, a educação popular e a luta democrática multicultural como mecanismos de perspectivas críticas, apontam caminhos de luta contra os efeitos nefastos que provocam esse processo de globalização.

Os efeitos econômicos tendem a impor políticas educacionais em uma estrutura neoliberal, que dentre muitas outras consequências, enfatiza a



avaliação de desempenho através de testes que comprovem a proficiência dos alunos, como um dos pontos da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (DALE, 2004). Conforme o mesmo autor os trabalhos sobre economia política internacional encaram a mudança da natureza da economia capitalista mundial como a força diretora da globalização e procuram estabelecer seus efeitos sobre os sistemas educativos. Por outro lado, Teodoro (2003, p.102) propõe outra agenda:

[...] numa perspectiva de justiça e de equidade social, adotar uma agenda educativa preocupada com a construção de uma educação democrática e de cidades educadoras enformadas pela participação e pela democracia.

A globalização induz a adoção de políticas advindas de países que detém o poder econômico, todavia essas políticas não são copiadas tal qual; há uma recontextualização no seio de cada país, ou seja, elas são interpretadas para uma adequação. Porém, apesar da reinterpretação, os efeitos da globalização afetam de forma sistemática os países da América Latina, em especial o Brasil, que adotam reformas educativas com vistas a um maior controle da educação, adotando indicadores que demonstrem o cumprimento de metas que demonstrem a nível global uma melhoria na qualidade da educação. Algo que será visto com mais detalhes no próximo tópico.

Avaliação de políticas educacionais no Brasil: uma faceta do ciclo de políticas públicas

Para Casassus (2001) as reformas educacionais na América Latina ocorreram em dois ciclos, o primeiro na década de 60 do século XX, com a expansão dos sistemas educativos; e o segundo, o atual ciclo, com processos mais complexos incluindo temas como gestão de sistemas e qualidade. O mesmo autor apresenta ainda (05) cinco marcos, a partir da década de 90, dessas reformas, com conferências e reuniões que apontavam metas para a educação dos países da América Latina e Caribe. Dentre elas destacam-se:



fortalecer a educação básica em relação ao aprendizado, processo de descentralização, passagem da ênfase na quantidade para a qualidade, maior investimento na educação, ações que melhorassem o nível de qualidade de aprendizagem, a nível macro criação de um sistema nacional de avaliação e a nível micro a atenção para a escola e seus processos e por fim o currículo, com a possibilidade de apresentar o diverso e o comum.

Nesse cenário mundial há inúmeras exigências de políticas educacionais com vistas à melhoria da educação. Nesse âmbito o Brasil cria em 1990 o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB), que nas avaliações externas tem como base habilidades e competências nas áreas de língua portuguesa (leitura) e matemática (resolução de problemas), que posteriormente, em 2007, gerariam indicadores por escola.

Segundo Altmann (2002) a partir de 1995 o Saeb tornou-se mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais, e assim, passou a ser financiado pelo Banco Mundial. E acrescenta ainda a interferência do BM nas avaliações externas:

Interessa ao BIRD financiar o Saeb, pois ele é uma forma de obter taxas de retorno e estabelecer critérios de investimentos. É importante, portanto, compreender os critérios que irão determinar os conteúdos a serem avaliados, uma vez que a escolha sobre o que avaliar tem repercussões sobre os currículos e o cotidiano escolar. Segundo o BIRD, a ênfase deve ser dada às habilidades cognitivas: linguagem, ciências, matemática e, adicionalmente, habilidades na área de comunicação (Lauglo, 1997). Também o Saeb prioriza língua portuguesa, matemática e ciências. Nessa seleção, diversos outros conhecimentos são deixados de lado. (ALTMANN, 2002, p. 83).

No entanto, embora na construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não tenha sido discutido um currículo mínimo para a educação básica, a escola tem “autonomia” de criar seu próprio currículo, demonstrando uma incoerência, de um lado, as exigências nos exames de larga escala, com índices que revelam a proficiência dos alunos nas duas áreas já citadas e por outro a “liberdade” de escolha da escola em definir os conhecimentos que deverão ser trabalhados.



Essas reformas educativas não ocorreram apenas no Brasil. Outros países da América Latina também passaram por mudanças na educação. Oliveira (2009) discute algumas questões relativas às políticas educacionais em três países: Argentina, Brasil e Chile. Segundo a autora as políticas educativas adotadas por esses países nas últimas décadas sofreram mudanças e apresentaram como algo comum uma nova regulação educativa que envolve três eixos: gestão local, financiamento e avaliação sistêmica. A autora relaciona a regulação com a globalização, “A tensão presente no contexto de globalização entre as dimensões locais e globais tem forjado uma nova regulação social e educativa.” (OLIVEIRA, 2009, p.47).

Na Argentina, o Ministério da Educação buscou assumir um papel central, buscando exercer controles e mecanismos regulatórios por meio do currículo, gestão institucional, do Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade (SINEC), Carreiras, formação docente e políticas assistenciais focalizadas. (OLIVEIRA, 2009).

No Chile, o Estado subsidia colégios particulares. É um dos poucos países que utiliza o mecanismo de subvenção da demanda e da concorrência por subsídios de maneira universal, tem um sistema de premiação aos professores por desempenho dos alunos nos exames e observa-se uma articulação inadequada entre o nível central, Ministério da Educação, os níveis intermediários, mantenedores, e o nível local, as equipes de gestão nas escolas. (OLIVEIRA, 2009).

No Brasil, Oliveira (2009) discorre sobre a redistribuição de competências entre União, Estados e Municípios. Com os fundos (primeiro FUNDEF e depois o FUNDEB) de financiamento a União passa a ter uma ação supletiva para com a educação básica. E, a partir da constituição de 1988 os municípios passam a ter autonomia e criar seus próprios sistemas de ensino. Nesse contexto surgem propostas de regime de colaboração entre as três esferas administrativas e a de descentralização nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica, as quais influenciaram novos modelos de gestão no ensino público, atribuindo maior autonomia à unidade escolar e exigindo da escola uma nova postura.



Ainda de acordo com Oliveira (2009, p.58) os três países possuem questões em comum em relação a essa nova regulação, a avaliação sistêmica:

[...] os processos de avaliação são apresentados como mecanismo de regulação e controle do que se ensina, para quem se ensina, e quem se ensina. A organização dos sistemas nacionais de avaliação é observada nos três países e está estreitamente vinculada ao desempenho dos alunos e das escolas.

Há um reforço na visão de Krawczyk e Vieira (2006) ao pesquisar a homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais do Brasil, Chile, México e Argentina, quando elas levantam a hipótese de que o centro da reforma não foi a instituição escolar e sim o governo central e acrescentam que ao longo dos anos 1990 instaurou-se na América Latina um novo modelo de organização e gestão do sistema e suas instituições. Este modelo envolve a necessidade de adequação da gestão da educação pública às mudanças da lógica de regulação instaurada pelo novo estágio do capitalismo. As autoras, em relação ao Brasil, acrescentam:

Se uma das preocupações que orientam a análise das pesquisas na Argentina sobre as mudanças no papel do Estado é o abandono de seu caráter universalista, no caso do Brasil ocupa esse lugar a ausência de descentralização do poder na nova configuração que o Estado assumiu. Segundo as pesquisas, **criou-se no país uma lógica de recentralização** do poder no governo central, mediante um conjunto de normatizações (**como o sistema de avaliação nacional** e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef) que passou a regular a implantação da municipalização (KRAWCZYK; VIEIRA, 2006, p. 679) (grifo nosso).

Entre muitas, essa é outra contradição existente no Brasil. De um lado, cria-se uma expectativa de autonomia e descentralização, delegando aos estados e municípios independência para lidar com as questões educacionais, por outro centralizam os recursos financeiros e as avaliações externas, que voltam a provocar dependências que impedem a autonomia, transformando-se assim em um ciclo vicioso que tolhe o crescimento e a responsabilidade de cada ente federado.



Ainda acerca das reformas no Brasil, Silva (2003) discorrerá sobre os anos 1990, a reforma do Estado Brasileiro e os seus idealizadores Bresser Pereira e Fernando Henrique Cardoso. A autora expõe:

O governo, em seu projeto de “reconstrução do Estado”, identificou quatro problemas que o Estado brasileiro devia enfrentar: o tamanho do Estado; a necessidade de redefinição do papel regulador do Estado; a recuperação da governança; a governabilidade. Com o objetivo de sanar esses problemas e de supostamente “quebrar com o clientelismo e o burocratismo”, o governo utilizou como ideias forças a parceria, a flexibilização e a privatização. (SILVA, 2003, p. 80).

Os objetivos da reforma do Estado brasileiro estão bastante explícitos nos artigos escritos por Pereira (1997, 1998, 2000), cujo foco maior diz respeito às ideias da administração gerencial para o serviço público, maior produtividade e menos burocracia, e acima de tudo o fortalecimento do Estado. Todos esses aspectos, segundo Pereira, levaria o Brasil ao Estado social-liberal do século XXI.

Esses novos modelos de gestão seriam necessários para promover uma melhor qualidade na educação e também maior democratização, com o entendimento de que a descentralização permite a distribuição de ações que visem uma melhor organização, e elimine o caráter centralizador, pois como Souza (2003) reforça, a descentralização é a principal ferramenta para a implementação das reformas educacionais e um incentivo às instituições escolares a se tornarem mais autônomas possíveis.

No entanto, em relação à descentralização, o que se viu no Brasil foi uma transferência de responsabilidade dos órgãos centrais para os locais. Mesmo com a criação de um fundo para a educação, os municípios e especificamente as escolas não possuem condições de arcar com sua demanda estrutural, pedagógica e administrativa que lhe é exigida para garantir uma melhor qualidade na educação pública.

Nesse sentido, a descentralização não pode ser entendida como desresponsabilização da União e Estados, apenas transferindo as ações sem nenhuma assistência financeira, pedagógica e administrativa aos municípios. A descentralização deixa de ser desresponsabilização quando ocorre a



transferência de poder das instituições centrais para as unidades escolares, acompanhada pela inserção da comunidade educacional nos espaços de decisão.

Dentro das reformas educacionais ocorridas na década de 1990, Shiroma, Campos e Garcia (2011) analisa o documento “Todos pela educação: rumo a 2022” e revela que a educação é o principal mecanismo de mudança cultural na relação Estado e sociedade civil e prevê o envolvimento do empresariado nesse pacto para uma organização na vida social. E para atravessar essa qualidade da educação “[...] é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos e pela avaliação das performances dos estabelecimentos escolares.” (idem, p. 238). Assim, necessitaria a criação de mecanismos de avaliação de resultados e a responsabilização de todos envolvidos, direta ou indiretamente na instituição escolar para realizar as mudanças necessárias.

Todas essas reformas nas políticas educacionais circunscrevem-se na criação de um sistema de avaliação da Educação Básica, como uma forma de regulação do Estado para com a educação formal. Não se quer com isto desconsiderar a importância do Brasil em implantar um sistema de avaliação, pois é visível que muitas políticas educacionais surgiram depois que foram divulgados os indicadores educacionais dos Estados, municípios, e principalmente, quando são divulgados por escola. No entanto, o que se presencia, na maioria dos estados e municípios, são políticas educacionais relacionadas à bonificação, prêmios ou castigos. A responsabilização das escolas e professores por não atingirem o índice desejado tem levado suas ações de direcionamento da proposta pedagógica para, exclusividade, as duas áreas exigidas nos exames de larga escala, limitando assim o currículo das escolas.

De acordo com o Banco Mundial, essas áreas possibilitam maior inserção no mercado de trabalho, com habilidades e competências necessárias para os sujeitos serem aceitos no mundo do trabalho globalizado. Algo reforçado por Oliveira (2008, p. 2) quando aborda a influência das agências internacionais no Brasil:



Esta submissão não ocorre no abstrato, denota, principalmente, a cumplicidade do mesmo para com a ordem imposta pelo capital. Por outro lado, acreditamos que este acatamento existe em virtude da cumplicidade das classes dominantes locais ao projeto hegemônico estabelecido ao nível internacional. Neste sentido, esta subordinação expressa o fortalecimento do Estado como instrumento efetivo ao serviço dos interesses destas classes.

No que diz respeito ao Sistema Nacional de Avaliação, o que se vê é a vinculação da gestão da escola ao desempenho escolar dos alunos, uma vez que a escola se vê pressionada a obter melhores índices. Nesse contexto, obter um melhor aproveitamento nos exames em larga escala é o fator unívoco da qualidade do ensino nas escolas públicas. Assim, o que deveria servir como um dos mecanismos de melhoria de desempenho dos alunos, como forma de propor ações que visassem alcançá-los naturalmente, sendo algo comum ao currículo, torna-se a única direção no trabalho com os alunos, com o intuito meramente de se obter resultados.

A escola não pode ficar dependente das avaliações externas, por se entender que ela precisa ser capaz de garantir aos seus alunos uma formação adequada para a vida e para os exames. De acordo com Souza (2003) a escola tem toda uma complexidade, e é acima de tudo uma instituição que é dona de cultura própria. Ela se desconhece, não sabe quem é, não tem uma noção política. Para sua transformação, necessário se faz uma mudança na cultura institucional da escola. Como formar educandos sem uma noção política? As limitações fazem com que a escola fique refém dos testes e oriente os alunos apenas nessa direção, não obstante, nem isto está conseguindo alcançar.

As políticas globais interferem nas locais, ao se implantar políticas educacionais que são direcionadas para as escolas e dentre elas a de avaliação. Mas, é imprescindível que haja debates democráticos para se pensar a avaliação, não imposta e que esta não seja construída por técnicos que visam apenas resultados. A qualidade da educação não pode ser reduzida aos resultados de duas áreas de conhecimento. É preciso se aprofundar do que é uma “educação de qualidade”, tema polêmico e com diversas



contradições envolvidas nos seus conceitos. Silva (2008, p. 14) argumenta em relação a essa qualidade:

A qualidade defendida nos parâmetros econômicos (avaliações em larga escala), criada por uma sociedade de consumo e não obtida através de uma discussão pública e política. A formação escolar se vê reduzida a atender certos interesses socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados, alimentando um fluxo sem sentido.

Portanto, faz-se necessário ao se falar em qualidade na educação observar a realidade brasileira, as condições que são oferecidas para que os alunos das escolas públicas se desenvolvam, detenham conhecimentos e sejam capazes de transformar a sua realidade e ainda sejam inseridos no mercado de trabalho como sujeitos críticos desse processo e não apenas com mão de obra precarizada.

Considerações finais

Ao longo de todo o artigo buscamos, historicamente, relacionar as interferências do mercado internacional, através do processo de globalização defendido pelos países centrais e direcionando as reformas educacionais na América Latina. Houve um enfoque maior no Brasil, com as reformas da década de 1990, que foram cruciais para implantação de políticas educacionais. Dentre dessas políticas a avaliação da educação tornou-se uma política de Estado, com a criação do Sistema de Avaliação de Educação Básica no Brasil (SAEB).

Nessas influências internacionais, principalmente com as agências multilaterais, ocorre o surgimento de políticas educacionais que visem corroborar para que os indivíduos tenham condições de serem inseridos no mercado de trabalho, atendendo ao mundo globalizado, e ao pressuposto de que a educação precisa ter “qualidade” para garantir o acesso dos estudantes a esse mercado. Nesse âmbito a avaliação foi posta no centro do poder do Estado, relacionado aos fundamentos neoliberais e serviu como ferramenta



essencial nas reformas que levaram à descentralização e à expansão privada do sistema educacional.

É importante proporcionar a todos os alunos de escola pública, conhecimentos relevantes tanto para inseri-lo no mercado de trabalho, como para a sua vida. Nessa perspectiva, a escola tem a autonomia de selecionar os conhecimentos necessários para a vida do estudante, o que se evidencia no poder local da escola. Como reforça Vieira (2011, p.126):

[...] também a escola é compreendida como esfera do poder local, onde pessoas diversas se encontram para levar adiante não apenas a cotidiana tarefa de ensinar e aprender, como também a função de formar cidadãos para a convivência em sociedade.

As escolas são aptas para direcionar os conhecimentos dos seus educandos tanto para que tenham êxito nos exames externos, como para utilizá-los em sua vida cotidiana, a fim de galgar uma transformação social.

Todo processo de avaliação é importante quando é para o crescimento, a partir de um referencial o que se deve alcançar para melhorar cada vez mais. Com as avaliações em larga escala houve condições de se conhecer melhor o sistema educativo brasileiro e perceber o quanto os alunos de escola pública estão necessitando de uma melhor preparação. Todavia, é preciso ter clareza que essas avaliações devem servir como aliada da escola pública e não adversária.

É evidente que as pressões internacionais contribuíram para a criação das avaliações externas. A forma gerencialista e a meritocracia dessas políticas influenciaram expressivamente as políticas educativas no Brasil, com a valorização de resultados que incentivam a competitividade entre as escolas, estimulando assim o individualismo. No entanto, cada país pode reinterpretar e criar políticas educacionais relacionadas à realidade da sua população, sem que seja obrigatoriamente igual aos outros países.

É preciso repensar o sistema de avaliação da educação básica levando em consideração a realidade brasileira, ouvindo estudiosos e pesquisadores que vem se dedicando a estudos na área, em que coletivamente se possa



pensar em uma avaliação que leve em consideração as variações socioeconômicas dos alunos, o lugar onde as escolas funcionam, as necessidades de cada escola e uma política de valorização dos profissionais da educação. Assim, haveria uma trajetória com o intuito de uma educação de qualidade, pois esta não pode se limitar aos resultados nas avaliações externas.

É perceptível que não se pode considerar apenas os resultados das avaliações externas para a qualidade da educação. Limitar essa qualidade as habilidades e competências em leitura e resolução de problemas matemáticos é uma visão equivocada que reduz a formação do indivíduo e traz graves consequências aos sistemas de ensino.

Nesse contexto, a avaliação deverá ser um instrumento de avanço no processo educacional e também primordial para a elaboração de políticas educacionais que visem à formação e à emancipação do cidadão com vistas à transformação social, e não apenas como regulação, prestação de contas e responsabilização.

Referências

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, jan./jun. 2002.

BRASIL. Diário Oficial da União Nº 109, 10 de junho de 2013. **Portaria Nº 482**, de 7 de junho de 2013, dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (Orgs.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BURKE, P. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 7-28, nov. 2001.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.



KRAWCZYK, N. R; VIEIRA, V. L. Homogeneidade e heterogeneidade nos sistemas educacionais: Argentina, Brasil, Chile e México. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 673-704, dez. 2006.

MORAES, R. C. C. de. Globalização e políticas públicas: vida, paixão e morte do Estado nacional? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 309-335, ago. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, R. de. A influência do empresariado industrial e das agências multilaterais na educação profissional brasileira. **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n. 5, p. 121-130, 2008.

ROBERTSON, S.; DALE, R. Pesquisar a educação em uma era globalizante. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 347-363, maio/ago. 2011.

SANTOS, B. Os processos de globalização. In: SANTOS, B. de S. (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SAUL, A. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F; GARCIA, R. M. C. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.

SILVA, I.G. **Democracia e participação na “Reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, Â. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

TEODORO, A. **Globalização e educação: políticas educacionais e novos modos de governação**. São Paulo: Cortez, 2003.

VIEIRA, S. L. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **RBPAE**, v.27, n.1, p. 123-133, jan./abr. 2011.