

ELOÍSA DE ABREU SANTOS

O SAEB NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

**CURITIBA
2003**

ELOÍSA DE ABREU SANTOS

O SAEB NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Educação.

**Orientador: Prof. Doutorando Odilon
Carlos Nunes**

**CURITIBA
2003**

**Agradeço à minha família, todos os
amigos, e ao meu orientador, pelas
palavras de incentivo e pela
compreensão.**

SUMÁRIO

Apresentação.....	01
Introdução.....	03
Capítulo I - Origens do SAEB.....	06
Capítulo II – Como se estrutura o SAEB.....	17
Capítulo III – Avaliação: concepções e debates	24
Capítulo IV – O que os educadores da Rede Municipal de Educação de Curitiba sabem sobre o SAEB ?	37
Capítulo V – Informações que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba possuía sobre o SAEB.....	46
Capítulo VI – Conclusão: O desafio de se criar um sistema de avaliação includente e que promova o conhecimento.....	52
Referências bibliográficas	55

APRESENTAÇÃO

Este projeto pesquisou junto à Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – SME – e aos profissionais da educação que atuam na Rede Municipal de Educação de Curitiba – RME - como os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB - são transformados em programas e/ou projetos educacionais desta Secretaria. Assim, como de que maneira estes mesmos resultados são divulgados aos professores, pais e alunos usuários desta rede de ensino.

No decorrer desta pesquisa buscou-se responder algumas questões fundamentais sobre a forma como esta avaliação é entendida pela SME e pelos educadores que constituem esta Rede. Também procurou-se conhecer o quanto de informações há sobre o SAEB na Rede Municipal de Educação de Curitiba e se isto tem ou não interferido na prática das escolas.

Esta pesquisa ainda investigou a necessidade da divulgação de informações dentro da Rede Municipal de Educação de Curitiba sobre como os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB – estão chegando às escolas e aos professores. Pois, as escolas estão participando deste sistema de avaliação já há algum tempo, desde 1995, e parece não haver conhecimento suficiente, ou suficientemente claro, deste tema entre os educadores desta rede municipal. Isto, apesar de terem participado do SAEB desde o seu terceiro ciclo, conforme informação obtida junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP -, e como também, pode ser constatado nos boletins de resultados, divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC - , após cada ciclo de aferição deste sistema de avaliação, onde expõe os dados obtidos e faz análise do nível de desempenho acadêmico de alunos da região Sul do Brasil e do Estado do Paraná, que é onde se enquadram as escolas da RME.

Outra indagação desta pesquisa foi tentar saber se os professores da Rede Municipal de Curitiba fazem identificação e relação de políticas educacionais públicas mais abrangentes, como o SAEB, com suas condições de trabalho e, principalmente, seu fazer pedagógico.

Buscou-se descobrir de que forma a análise de políticas educacionais mais abrangentes é realizada pelos professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba, e se isso possibilita-os perceber como seu trabalho na escola, a cada dia tem sido mais envolvido nas políticas educacionais sugeridas por organizações multilaterais internacionais.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa está organizada em seis capítulos que foram organizados para, primeiramente, expor que fatos e necessidades levaram a criação do SAEB, através de uma breve contextualização histórica. Explicar de que forma esta avaliação é estruturada e que métodos utiliza. Mostrar porque a avaliação tem ocupado uma posição central nas políticas educacionais da atualidade e apresentar um levantamento sobre alguns teóricos brasileiros, que escrevem sobre avaliação e com que concepções contribuíram para a educação. No quarto capítulo é apresentado o resultado da pesquisa com os profissionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba, e no quinto com o pessoal da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. No último capítulo, se faz uma análise do que se sabe sobre o SAEB nesta Rede e que conseqüências isto pode ter.

Conforme informação obtida junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP, a Rede Municipal de Educação de Curitiba participou do SAEB 1995 com 61 (sessenta e uma) escolas, entretanto, não forneceram a quantidade de alunos municipais avaliados. Em 1997, participou com 07 (sete) escolas num total de 172 (cento e setenta e dois) alunos, em 1999 com 50 (cinquenta) escolas e um total de 140 (cento e quarenta) alunos [?], em 2001 participou com 102 (cento e duas) escolas e um total de 953 (novecentos e cinquenta e três) alunos. Apesar de parecer confusa a informação sobre o número de escolas municipais e a quantidade de alunos que participaram do SAEB 1999, foi esta a informação obtida junto ao INEP.

E, mesmo tendo participado de quatro ciclos deste sistema de avaliação, ainda hoje, ao se indagar os educadores desta Rede sobre o tema, não relatam claramente que tipo de informação eles tem recebido, seja sobre o que é o SAEB ou sobre o desempenho do Estado do Paraná ou da região Sul nesta avaliação, e também através de quais fontes receberam as informações que possuem. Na verdade, constata-se, em contato com os professores, que as escolas esperam receber os resultados do SAEB, em forma de relatório ou parecer para seu caso específico.

Mas, o fato dos professores terem poucas e contraditórias informações sobre o SAEB, não quer dizer que ele tenha sido realizado por um número inexpressivo de alunos ou escolas da RME, já que esta é composta atualmente por 157 (cento e

cinquenta e sete) unidades escolares, e observando-se o número de escolas participantes desta avaliação a cada ciclo, esta se torna uma questão significativa em relação ao tamanho da Rede. E isto se constata nos números fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP – e no tempo que esta avaliação já tem sido aplicada na RME.

Um dos objetivos desta pesquisa foi tentar mostrar aos professores que, mesmo que não lhes cheguem as mãos, um documento dirigido especificamente a eles, ou a escola em que trabalham, o SAEB e os seus resultados estão sendo recebidos de alguma forma por todos que estão ligados a esta área, através das políticas educacionais implantadas seja na esfera federal, estadual ou municipal. É, por isso, que devem procurar compreendê-lo, pois se suas condições de trabalho e ensino estão sendo atingidas, é preciso que saibam como, quando e por quê. Parece que os professores têm pouca clareza a que aplicações práticas essa avaliação tem levado, e por isso, não lhe dão atenção devida.

Como trata-se de um programa nacional que tem como objetivo principal, conforme boletim divulgado “...contribuir para melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (MEC, 2001, p. 9), faz-se urgente que os professores compreendam como esse programa tem sido aplicado em seu cotidiano, através das ações da SME.

No decorrer desta pesquisa buscou-se responder algumas questões como: - Que projetos, programas, seminários, cursos, ações a SME tem realizado para divulgar os resultados do SAEB aos seus professores e a comunidade em geral, que utiliza esta Rede de Ensino? – Qual a posição da SME frente aos resultados obtidos por Curitiba, já que grande parte dos resultados vem das escolas municipais? – De que maneira essa avaliação nacional está sendo articulada com a proposta de educação pública de Curitiba? – Como a concepção municipal de avaliação, que é descrita no documento de Implantação do Projeto de Ciclos de Aprendizagem de Curitiba, é articulada com o SAEB? - Quais foram as dificuldades ou distorções verificadas pelo SAEB nesta Rede Municipal? – O que tem sido feito para se reverter possíveis resultados negativos e com que recursos?

Portanto, se a realização do SAEB nesta Rede tem ocorrido com os mesmos objetivos que os do governo federal, ampliação do acesso a educação básica e a elevação da qualidade do ensino ofertado, é crucial que se esclareça se os professores estão recebendo informações sobre o SAEB, e como estas tem estado presentes nas políticas educacionais do município de Curitiba. Ou mesmo se as informações, por razões a serem pesquisadas e discutidas, não tem chegado as escolas de forma clara e/ou não tem sido utilizadas pela SME.

É de suma importância que os educadores desta rede tenham acesso a essas informações, pois o mais provável é que a prática educacional destes esteja sendo atingida por elas na formulação curricular, na forma de gestão escolar, no repasse de recursos financeiros, na valorização do magistério, nas concepções de avaliação que adotam classificação, no programa nacional do livro didático e outros, já que se trata de um programa nacional de avaliação que define objetivos para toda a educação nacional.

C A P Í T U L O I - ORIGENS DO SAEB

“Prepare seu coração pras coisas que eu vou contar...” (Geraldo Vandré, Disparada)

Usei os versos de uma música para começar esse texto porque como Rios, acho muito bonita essa idéia de preparar o coração para certos momentos, de ter um tempo disponível para abrir espaço e guardar o que chega, para arranjo de idéias, para criar uma expectativa de encontrar algo que agrade não só a mente. Assim, diferentemente do segundo verso da música, tenho a esperança de agradar, pois quero levar à reflexão de um tema fundamental para todos os educadores, a avaliação escolar. Vamos, então, a um pouco da história do SAEB. (RIOS, 1995, p.13)

Para que se analise o SAEB na Rede Municipal de Educação de Curitiba é preciso antes contextualizar um pouco a época de sua implantação no Brasil, em correspondência com exames similares adotados em outros países. Pois, apesar de na última década a educação ter sido conduzida através de projetos e medidas provisórias, estas não estão desarticuladas em sua essência e conduzem a um determinado projeto educacional que acabou sendo contemplado com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996. Então, é isto que faremos agora, lembrando fatos marcantes da nossa história recente, afim de se conhecer que necessidades surgiram para que o SAEB fosse criado e implantado.

Conforme pesquisas de vários autores (NEVES et al, 2000; SHIROMA et al,2000; ARELARO, 2000; BONAMINO e FRANCO, 1999; MALUF, 1996) é impossível não se reportar aos anos 80 e 90, quando se pretende começar a contextualizar esta questão.

No cenário internacional, nesta década, Inglaterra e Estados Unidos buscando sair da crise econômica dos anos 70 fizeram transformações profundas na economia de seus países, efetivando a desregularização, a privatização, a flexibilização, a teoria do Estado mínimo e que são segundo alguns autores “pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo.” (SHIROMA, 2000, p.53)

No Brasil, era a época da transição da ditadura para um regime democrático. Havia mobilização política de muitos setores populares para reverter o quadro de autoritarismo, exploração e dominação que existia aqui.

E, na área educacional um tema, a retenção ou reprovação dos alunos na primeira série escolar, estava sendo muito debatido nesta década. E, a partir deste debate, alguns estados (São Paulo, Paraná e Minas Gerais) implantaram inovações em suas redes de ensino, como o Ciclo Básico de alfabetização.

Entretanto, política de não reprovação não era um tema novo, pois alguns estados já tinham esta experiência, como é o caso de São Paulo (1968-72) Santa Catarina (1970-84) e Rio de Janeiro (1979-84), e os resultados não haviam cumprido as expectativas, pois medidas complementares não foram tomadas e somente a aprovação automática fez, inclusive, decair a qualidade do ensino no Rio de Janeiro e em Santa Catarina, conforme relata Cunha.(CUNHA, 1991, p.18)

A referida década foi para algumas áreas, economia por exemplo, considerada como uma época perdida, enquanto que para áreas mais voltadas aos direitos sociais, foi considerada como a época que mais se teve oportunidade de debater a redemocratização da sociedade brasileira e os direitos do cidadão. A Constituição de 1988 marcava essa tentativa de avanço social, proporcionado pelo debate entre setores da sociedade comprometidos com as classes sociais mais desfavorecidas, criando pela primeira vez na história brasileira uma espécie de estado do bem estar social.

No entanto, colocar em prática a Constituição de 1988 era cada vez mais difícil, porque existia a pressão externa para adaptação do país à ideologia neoliberal, e internamente a enorme resistência da elite e seus associados para não reduzir as taxas de exploração no plano econômico, e não permitir a construção de mecanismos democráticos de controle social no plano político.

Nesse jogo de forças pelo poder a elite e seus sócios não mediram esforços para desqualificar a Constituição de 1988, impedindo a preparação de legislação complementar e violando seus preceitos. Vários autores tentaram mostrar como essa hegemonia conservadora destruía as conquistas da cidadania e o bem estar social, mas o nível de articulação das políticas neoliberais era, e ainda é, tão elevado que parecia impossível resistir.

“Trata-se de uma espécie de pragmatismo que se manifesta em um certo “realismo” político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas ou progressistas) dados como utopias, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica”. (SHIROMA, 2000, p.54)

Em razão disso se forma um senso-comum de que é impossível opor-se a essas mudanças, pois elas seriam inevitáveis e a solução seria acatá-las e tirar o melhor proveito possível delas. Não resta dúvida que a hegemonia conservadora contribuiu para que se divulgasse em diferentes meios de comunicação e em instituições sócio-políticas e culturais que em situações como esta o melhor era se acomodar e se conformar as regras do jogo.

“O monopólio da mídia no Brasil parece vir transformando a sociedade civil, de espaço de embate de idéias, em espaço de conformismo político-social neoliberal.” (NEVES, 2000, p.37)

Com esse jogo a hegemonia dominante fez uma manobra eleitoral e conseguiu uma importante vitória, a eleição do presidente da República em 1989.

A eleição de Fernando Collor de Melo só veio facilitar, na década de 90, a aceitação por parte do governo brasileiro das propostas de organizações multilaterais para a educação, visto que essas são sempre condicionadas a fatores econômicos e políticos.

Ainda naquele contexto alguns pesquisadores das áreas de estatística e de economia levantaram uma grande polêmica na década de 80, ao questionar as estatísticas oficiais da área de educação, e afirmarem que os resultados por serem equivocados levavam a diagnósticos de prioridades erradas, o que causava má qualidade na educação brasileira (FLETCHER, RIBEIRO – 1987; CASTRO, FLETCHER 1993; KLEIN, RIBEIRO – 1991; RIBEIRO,1991 apud BONAMINO e FRANCO, 1999, p.107)

As principais conclusões destas pesquisas, segundo Bonamino e Franco, foram:

“...as taxas de evasão são muito baixas; a cobertura da população em idade escolar é superior à até então admitida, chegando a 95%; o atraso no início da escolarização não é um problema expressivo; o problema central é a repetência causada pela baixa qualidade do ensino;” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p.108)

No entanto, os resultados destas pesquisas não foram aceitos por pesquisadores da área de educação sem questionamentos, e mesmo colocados em dúvida por Programas de Pós-Graduação em Educação, como se pode verificar:

“...foi lastimável que tais trabalhos tenham tido influência marcante entre os formuladores de políticas oficiais sem que os mesmos fossem debatidos e submetidos a avaliações mais detidas.” (BONAMINO e FRANCO, 1999, p.108)

Mas, o fato é que, corretas ou não, estas pesquisas tiveram sua parcela de colaboração no desejo do governo federal de implantar sistemas de avaliação em larga escala.

Segundo PESTANA, a idéia de se montar um sistema de avaliação da educação nacional já existia há bastante tempo:

“...surgiu, no Ministério da Educação, durante o período de redemocratização do País, logo no início da Nova República, em meados de 1985/1986, quando se discutia a questão da federação, da redefinição dos papéis e das atribuições dos diversos níveis de governo existentes no Brasil.” (PESTANA, 1998, p.15)

Mas, a criação do SAEB foi realmente concretizada pela necessidade que o Banco Mundial tinha de avaliar o impacto do Projeto Nordeste de Educação Básica, conhecido também como EDURURAL, que era um acordo de empréstimo que vinha sendo negociado, e que era objeto de um acordo entre a SENEb - Secretaria Nacional de Educação Básica e o IICA – Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, da Organização dos Estados Americanos – OEA. (BONAMINO e FRANCO, 1999, p.110; MALUF, 1996, p.12; PESTANA, 1992, p.81)

E, sendo assim, o governo federal através do MEC, iniciou a construção destes instrumentos de avaliação em larga escala, que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP e, que já em 1988 foi aplicado nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, como um projeto piloto para testar a pertinência e a adequação de instrumentos e procedimentos avaliativos de grandes sistemas educacionais. Mas, após este primeiro teste de aplicabilidade, dificuldades financeiras fizeram o projeto ser adiado, sendo retomado somente em 1990, quando com recursos da Secretaria Nacional da Educação Básica, foi realizado pela primeira vez em todo Brasil e, com a nomenclatura alterada para Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB.

Em 1990, realizou-se em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO -, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF -, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD -e Banco Mundial – BM -, e o quadro educacional descoberto foi desastroso: “...100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos ao redor do mundo.” (SHIROMA, 2000, p.57)

Outro fato aterrador apresentado nesta conferência, foi a existência de um bilhão de pobres no mundo, o que levou o Banco Mundial a difundir a educação como um meio de conter os possíveis desequilíbrios causados pela desigualdade social. E, mais tarde, em 1995, a publicar o documento “Prioridades y Estratégias para la Educación”, no qual apresenta suas diretrizes, e em suma a antiga idéia de que a educação é um fator decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza dos países.

Então, os nove países que tinham a maior taxa de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) conhecidos por E-9, foram orientados a desencadear ações que permitissem colocar em prática medidas acordadas na Declaração de Jomtien. (SHIROMA et al, 2000, p.57)

E conforme Torres as ações acordadas foram:

“1. promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2. mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigidos à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país; 3. fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e eqüitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas a fim de garantir um clima de paz.” (2000, p.59, apud SHIROMA et al, 2000)

Também em 1990, por alegação de falta de verbas não foi realizado o Censo Demográfico Brasileiro, e as propostas para a educação passaram a ser formuladas a partir de dados imprecisos, podendo não corresponder aos todos que precisavam se matricular na escola.

No contexto político e econômico fica claro que a educação não teria a atenção expressada na Constituição Federal de 1988. Isso também, ficava evidente no discurso demagógico do então presidente da República, Fernando Collor de

Melo, defensor dos descamisados (os pobres), e ao mesmo tempo do discurso neoliberal com suas reformas de Estado, que supostamente colocariam o Brasil na era da modernidade.

No seu primeiro ano de governo, o ex-presidente Collor de Melo prometeu dar a educação um papel de resgate da dívida social, que seguia as diretrizes definidas no Projeto Brasil Novo. Mas o governo do então presidente não tinha consistência em suas ações, pois sua equipe verdadeiramente não tinha um projeto para a educação.

A partir de 1991, a educação passa a ser considerada um instrumento de aumento da competitividade da produção nacional e inserção do Brasil na terceira revolução industrial (Projeto de Reconstrução Nacional e Programa Setorial de Educação). Assim, a educação é colocada claramente a serviço da reprodução ampliada do capital, em consonância com os interesses do empresariado industrial brasileiro e das organizações multilaterais que financiaram a Conferência de Jomtien. (NEVES, 2000, p.57)

Organismos internacionais passaram a pressionar o então governo para que fossem criadas formas de se oferecer educação de qualidade à aquela multidão de pessoas que haviam sido “descobertas” analfabetas, e conseqüentemente excluídas dos seus direitos de cidadãos. Vinculando dessa maneira a criação de programas educacionais à garantia de recebimento de empréstimos e financiamentos estrangeiros.

“É neste governo que os organismos internacionais - o Banco Mundial, o Unicef e a Unesco - vão pressionar o Brasil, em razão de seu atraso evidenciado por estatísticas educacionais, e propor o compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, cujo lema “Educação para todos” se constituiria critério para recebimento prioritário de empréstimos internacionais.” (ARELARO, 2000, p.97)

Devido a esses fatores, criou-se uma atmosfera favorável a aplicação de avaliações em grandes sistemas de ensino, como o SAEB no Ensino Fundamental, ENEM no Ensino Médio, o Exame Nacional de Cursos (que a imprensa chamou de provão e ficou mais conhecido assim) no Ensino Superior e na Pós-Graduação avaliações através da Capes e do CNPq. Fica demonstrado que a implantação do SAEB está relacionada as demandas do Banco Mundial e suas políticas para a educação internacionalmente, e não somente para a brasileira.

Outro motivo que, conforme Werthein, que é representante da UNESCO no Brasil, contribuiu para criação de sistemas nacionais de avaliação, foi a preocupação com a qualidade do ensino oferecido nas escolas. Diz ele, em um Seminário Internacional sobre Avaliação, realizado no Rio de Janeiro: “um indicador privilegiado desta nova centralidade é o seu destaque, como eixo, na Declaração Mundial de Educação para Todos, resultante da Conferência de Jomtien. Ao definir as grandes linhas estratégicas para a virada do século, a Declaração estabelece, no seu artigo terceiro, que “a prioridade mais urgente é melhorar a qualidade”. Ligado a isto, a seguir, o artigo quarto estabelece a necessidade de implementar sistemas de avaliação do desempenho dos alunos.” (WERTHEIN, 1997, p.13)

Conforme PESTANA, Diretora de Avaliação da Educação Básica do INEP na época, a redemocratização do país refletia-se no acesso a educação, com a construção de muitas escolas, mas, tinha-se a impressão que os resultados não eram os esperados em relação a qualidade do ensino.

“Nada tinha sido medido, mas havia uma percepção muito forte de que era preciso implementar a qualidade ao sistema educacional. Agora que qualidade? É isso que um sistema de avaliação também tentaria examinar.” (PESTANA, 1998, p.15)

Então, para realizar esta tarefa o MEC, através do INEP, contratou a Fundação Carlos Chagas para criar instrumentos que pudessem avaliar o rendimento escolar. Em 1991, o INEP passou a coordenar e administrar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB -, e manter convênio com o programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) . Na elaboração das provas do SAEB 1995 e 1997, o INEP não atuou somente com a parceria da Fundação Carlos Chagas mas, contou também com a parceria da Fundação Cesgranrio.

Na política brasileira, aconteceria um episódio que abalaria a confiança dos cidadãos na democracia recém experimentada. Após uma sucessão de escândalos e desmandos envolvendo o então presidente da República, houve grande mobilização da população que exigiu o seu *impeachment*.

Depois do “*impeachment*” do Presidente Collor, em 1992, as bases políticas e ideológicas para a educação lançadas na Conferência Mundial de Educação para

Todos, começaram a fertilizar a mentalidade brasileira, inspirando a publicação do Plano Decenal de Educação para Todos.

Este Plano foi efetivado em 1993, na gestão do Ministro de Educação Murilo de Avellar Hingel, que agora trabalhava sob comando do vice-presidente da República Itamar Franco, e que prosseguiu na implantação do ideário neoliberal.

O ministro da Educação na época, Murilo Hingel, não mediu esforços no sentido de apressar as discussões que viabilizassem o projeto de “*Educação para todos*”, criando grupos de trabalho que contavam com representantes do MEC, e de diversas entidades nacionais relacionadas a educação. Também passa a se verificar, a partir do referido plano, que o governo brasileiro começa a adotar mais abertamente orientações internacionais para formular seus programas educacionais e expressões como participação, descentralização, autonomia, gestão coletiva passam a fazer parte dos discursos mais freqüentemente. (ARELARO, 2000, p.98)

Mas, foi com o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que se concretizou a reforma educacional brasileira. E, segundo Castro, a reforma educacional está circunscrita dentro de uma reforma maior que concretizou-se nos anos 90, ou seja, a redefinição do papel do Estado.

“Portanto, com a atual reforma, sai de cena o Estado-executor, assumindo seu lugar o Estado-regulador e o Estado-avaliador. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos por uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública.” (CASTRO, 1997, p.09)

Fica evidente o discurso contraditório do governo, quando diz que está descentralizando a educação, e que as comunidades locais e seus professores, poderiam construir um projeto pedagógico inovador, porque além das avaliações de sistemas educacionais, elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais, e todas as escolas passam a correr para ajustar sua proposta pedagógica a estes Parâmetros.

Desta maneira a autonomia do planejamento escolar e a gestão democrática, tão apregoadas como conquistas da educação nos últimos anos, passam a ser confrontadas com a excelência, ou não, das escolas nas avaliações dos sistemas de ensino, realizadas por instituições especializadas.

“O inédito desta descentralização de tarefas é seu controle absolutamente centralizado, baseado no que se constitui a atividade vital, o “ coração” da escola: currículos e avaliação.” (ARELARO, 2000, p.106)

Que professores ousarão discutir, discordar, resistir, sem serem chamados de arcaicos ou teimosos, à especialistas consultados, e especialmente, contratados para construir Parâmetros Curriculares que evitarão o fracasso do processo de ensino-aprendizagem?

Uma concepção de educação, como bem adquirido e não direito social de todos os cidadãos, está ficando cada vez mais explícita, e argumentos diversos são usados para difundí-la. É o que fica implícito nas palavras de PESTANA. Ela diz: “...não só é possível, como necessário, que os agentes do sistema educacional e a sociedade passassem a olhar a escola como uma prestadora de serviços e que estes deveriam concretizar-se gerando resultados (um produto) que seria o desempenho do aluno.”(PESTANA, 1998, p.16)

A diretora de Avaliação da Educação Básica do INEP, corroborando com esse pensamento, escreveu em um artigo, quais seriam as contribuições de avaliações de sistemas de ensino ao processo educativo. Diz ela: “as avaliações de sistemas educacionais têm cunho totalmente diferente daquelas realizadas pelos professores, no cotidiano das salas de aulas” porque “em avaliações de larga escala tende-se a avaliar o produto da aprendizagem.” (LOCATELLI, 2002, p.05)

Explica, ainda esta autora, que se avaliações de larga escala forem construídas adequadamente e se forem divulgadas de maneira a chegarem ao conhecimento dos professores, podem ajudá-los a “discutir diferentes momentos do processo de construção do conhecimento” e que “para obter a adesão dos professores às avaliações de larga escala, é preciso que os professores entendam que essas podem ajudá-los, fornecendo informações complementares às avaliações que realizam”. (LOCATELLI, 2002, p.05)

Desde a implantação do SAEB até o presente foram feitas seis aferições nacionais através dele (1990-1993-1995-1997-1999-2001). E apesar desta frequência, que pode ser considerada alta para um sistema de avaliação que envolve tantos recursos humanos e materiais, em um país das dimensões do nosso, seus resultados parecem que ainda não estão sendo adequadamente divulgados e utilizados pelos órgãos oficiais encarregados disto nos estados e municípios, como

apregoa o governo federal em suas propagandas sobre as melhorias realizadas na educação no Brasil, e as relações que estas têm com este tipo de avaliação por estatísticas.

Convém ressaltar que apesar de parecer há alguns professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba, que os resultados não tem sido usados, este tipo de avaliação faz parte dos objetivos e estratégias de várias organizações multilaterais que tem propostas para a educação, como por exemplo, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL - , Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - , Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF - , BANCO MUNDIAL – BM - , envolvendo um grande leque de ações dentro do Brasil, e por conseqüência as redes municipais de educação. Assim, ao contrário do que pensam muitos professores, os resultados tem chegado a eles sim, através de ações como o Programa Nacional do Livro Didático, FUNDEF, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, PROFORMAÇÃO, PROINFO, FUNDESCOLA, PREMEX, Parâmetros em Ação, Dinheiro Direto na Escola, Programa Nacional de Biblioteca na Escola, TV Escola, Programa de Aceleração de Aprendizagem e, que são exemplos concretos de ações executadas após essas avaliações. Então, não da forma explícita que imaginam ou de um dia para o outro, mas, é certo que já a pelo menos uma década, todas as redes de ensino brasileiras tem sido marcadas pelas diretrizes definidas por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial.

Abicalil, comentando as conclusões a que chegaram estudos promovidos por organismos internacionais para avaliar a educação brasileira, chama a atenção dos educadores para a gravidade das conclusões que estes sistemas de avaliação em larga escala chegam. E, comenta um estudo promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - e Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE -, que aponta três motivos principais para o desempenho embaraçoso dos alunos brasileiros e, de países com condições semelhantes as nossas, em tais avaliações. Conforme tal estudo seriam estas as causas: “os pobres estão na escola; as professoras são mal formadas; não se utilizam adequadamente as inovações técnicas e metodológicas;” (ABICALIL, 2002, p.272)

Como se vê não há como ignorar que o dia-a-dia do professor é atingido por avaliações de sistemas de ensino, pois conclusões como estas são divulgadas e usadas na formulação de políticas educacionais. E os culpados pela qualidade ou falta dela na educação, acabam sendo os professores e os alunos.

O autor acima referido, diz ainda que: “a rigor tais afirmações não passam de justificações para a inoperância governamental na construção das vias de superação do enorme quadro de pobreza material da população, do/as profissionais de educação pública básica, como das próprias escolas das redes públicas.” (ABICALIL, 2002, p.272)

Apesar do SAEB não ser muito conhecido pelos professores e não utilizado em seus estudos de formação ou capacitação, é preciso que recebam informações sobre ele, pois se são avaliados, juntamente com os alunos, na sua atuação educacional, justo seria receberem um retorno claro dessa avaliação.

CAPÍTULO II - COMO SE ESTRUTURA O SAEB

“Para começar, queremos deixar clara a nossa posição... Somos a favor do contrário de tudo que está aí.” (Luz Fernando Veríssimo, O Pasquim)

Para muitos isto pode parecer uma ironia ou um absurdo, mas, conforme declaração de uma ex-diretora de Avaliação da Educação Básica, a construção “o arcabouço do SAEB é resultado de uma ampla discussão, onde se debateu a necessidade de dar transparência ao sistema educacional, sendo imprescindível para isso responsabilizar os diversos agentes do sistema educacional pelos produtos e resultados apresentados pelo sistema de ensino brasileiro.” (PESTANA, 1998, p.16) Pode-se perceber nas palavras da autora acima, que se os professores conhecem pouco o SAEB ou não participaram de sua construção, é porque deixaram de buscar informações e de cuidar do que interessa a sua área de atuação profissional, pois o governo, segundo ela sugere, fez a devida divulgação e estudo do tema.

No ano de 1997, em um Seminário Internacional de Avaliação, PESTANA declarou:

“é claro que o desempenho do aluno é bastante abrangente, e o SAEB não é capaz, ainda, de medir os vários aspectos nele contidos – principalmente atitudes, aspectos afetivos e valores – que fazem parte do fazer educacional, que são objetivos da escola. Mas o desempenho do aluno, em termos de aprendizagem de determinados conteúdos e de aquisição de determinadas habilidades e competência, é passível de medição.” (PESTANA, 1998, P.16)

O SAEB então é organizado partindo-se do princípio que o desempenho do educando é determinado por múltiplos condicionamentos, que devem ser levados em consideração na elaboração das provas. E, conforme PESTANA, pelo menos três dimensões devem ser consideradas na soma do desempenho do aluno. São elas: “...a determinação de contextos em que acontecem o ensino e a aprendizagem; a identificação de processos de ensino e aprendizagem e, por fim, o dimensionamento dos insumos utilizados.” (PESTANA, 1998, p.16)

Estas três dimensões seriam fundamentais para determinar a equidade na oferta de educação. “Quando os insumos estão bem distribuídos e as escolas têm o mesmo padrão de infra-estrutura ou um padrão semelhante, pode-se afirmar que a população está tendo as mesmas oportunidades educacionais.” (PESTANA, 1998, p.16)

Esta informação é bastante grave se pensarmos nas diferenças e desigualdades enormes que existem no Brasil, e nas reais condições materiais, sociais e culturais que as crianças das classes sociais menos favorecidas têm ao iniciar sua vida escolar.

Segundo PESTANA (1998), para coletar informações sobre as três dimensões desenvolveram-se instrumentos e procedimentos específicos. Através da aplicação de provas que medem o nível de competência e/ou habilidades que os alunos brasileiros apresentam, a dimensão produto é examinada. As dimensões contexto, processo e insumos são examinadas por meio da aplicação de questionários aos professores, aos diretores e aos alunos. Também é feito um levantamento sobre as condições das escolas (instalações, equipamentos e materiais disponíveis).

Os questionários que são respondidos pelos professores e diretores informam sobre a prática docente, o perfil profissional e as condições de trabalho. Já os que são respondidos pelos alunos informam sobre o nível socioeconômico e hábitos de estudo.

O SAEB 2001 foi reestruturado visando seu aperfeiçoamento, e para isso houve participação de vários especialistas e profissionais ligados à educação.

Em relação à abrangência, o SAEB atinge todas as 27 (vinte e sete) unidades da federação brasileira sendo aplicado em escolas das redes estaduais, municipais e privadas.

A forma como as escolas são escolhidas para participar do SAEB é uma questão que desperta a curiosidade de profissionais da educação. As escolas são escolhidas para fazer o SAEB a partir de um esquema de amostras probabilísticas de alunos mais amostras relacionadas, ou seja, os alunos que são selecionados para participar do sistema de avaliação têm a mesma probabilidade de seleção em qualquer lugar ou rede de ensino. E assim, esses os alunos escolhidos têm

automaticamente seus professores e seus diretores selecionados para responder aos questionários.

A cada nova aferição do SAEB seus objetivos têm sido reformulados conforme os ideais que o governo tem expressado, através de documentação oficial para a educação no Brasil, e que mostram a vinculação cada vez maior a orientações internacionais e não exatamente a necessidades brasileiras.

Utilizando um quadro de análise dos objetivos do SAEB, até 1997 proposto por Bonamino e Franco, 1999 sugerido por esta pesquisa, e 2001 pela atual diretora de Avaliação da Educação Básica do INEP, Locatelli, se fará uma exposição de suas intenções e possíveis conseqüências práticas.

Os objetivos gerais do SAEB

1º Ciclo – 1990 “Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento infra-estrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação.” (BRASIL/MEC /INEP, s/d, p.3)

2º Ciclo – 1993 “Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação” (BRASIL/M.E.C./INEP 1995); “promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil.” (BRASIL/PNUD 1992).

3º Ciclo – 1995 “Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil.” (BRASIL/MEC/INEP 1995).

4º Ciclo – 1997 “Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras.” (PESTANA,1998).

5º Ciclo – 1999 Oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa forma para a

universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação brasileira.

6º Ciclo – 2001 “ Monitorar a qualidade, a equidade e a efetividade do sistema de educação básica; Oferecer às administrações públicas de educação, informações que lhes permitam avaliar seus projetos educacionais e formular programas de melhoria da qualidade de ensino; Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade informes sobre os resultados dos processos de ensino e dos fatores contextuais a eles associados;”(LOCATELLI, 2002, p.09)

Aqui usaremos novamente as palavras de Locatelli (2002) para explicar como o SAEB é organizado, de forma que em tese cumpra seus objetivos. “Para atingir tais objetivos em 2001, reorganizaram-se as Matrizes de Referência do SAEB, que foram revistas por especialistas nas áreas de Currículo, Psicologia do Conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. Estas foram, então, submetidas à avaliação por especialistas das secretarias de educação de todos os estados brasileiros e por amostra representativa de professores regentes de turmas de Língua Portuguesa e Matemática.” (LOCATELLI, 2002, p.09)

Um documento divulgado pelo MEC, e que pode ser conhecido através da internet, dá explicações sobre as Matrizes de Referência. “As Matrizes de Referência traduzem a associação entre os conteúdos praticados nas escolas brasileiras do ensino fundamental e médio , as competências cognitivas e as habilidades utilizadas pelos alunos no processo da construção do conhecimento.” (BRASIL, MEC, 2001, p.15)

O referido documento também explica outros pontos importantes sobre a organização do conteúdo das Matrizes de Referência. “Além disso, as Matrizes de Referência do SAEB têm como base as Diretrizes Curriculares Nacionais e a nova LDB.” (BRASIL, MEC, 2001, p.15)

Paralelamente, as reestruturações citadas nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, especialistas em Avaliação e Estatística revisaram os questionários contextuais, para aperfeiçoar a coleta de dados sobre alunos, professores, escolas, turmas e diretores.

“Construiu-se, após tais tarefas, um modelo de prova que passou a priorizar determinados tópicos e temas dos conteúdos a serem avaliados, em função das competências e habilidades definidas para as diferentes séries e disciplinas. Foram atribuídas prioridades aos tópicos e temas, o que na prática, significou alocar um

número maior ou menor de itens a cada descritor diante de sua importância na série e disciplina. Dessa forma, foi possível definir o número de itens adequado para avaliar determinados descritores considerados prioritários em determinadas séries e disciplinas.” (LOCATELLI, 2002, p.09)

Os objetivos da área de Língua Portuguesa centraram-se na Compreensão de Textos, abrangendo os tópicos: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou enunciado na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento dos textos; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação lingüística. Os objetivos de Matemática abordam os seguintes temas: espaço e forma; grandezas e medidas; números e operações/álgebra e funções; tratamento da informação.”(LOCATELLI, 2002, p.09)

A mesma autora explica como cada aluno responde questões de todas as Matrizes de Referência, e assim se obtém uma amostra de todas.

“Os 26 cadernos de provas para cada série e disciplina utilizados na testagem do SAEB adotam uma amostragem matricial de conteúdos, conjugada à metodologia de construção de provas denominadas Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Essa metodologia permite a aplicação de 169 itens de forma a cobrir as Matrizes de Referência. Para isso, divide-se esse conjunto de itens em 13 blocos com 13 itens cada, agrupando, em seguida, os blocos de três em três, formando 26 cadernos diferentes. Cada aluno responde apenas a um caderno de provas, totalizando 39 itens.” (LOCATELLI, 2002, p.10)

Para garantir a comparabilidade com anos anteriores, foram mantidos alguns blocos e itens comuns aplicados nos diferentes ciclos de avaliação. Os resultados são analisados utilizando-se a Teoria da Resposta ao Item, que permite colocar os resultados em uma mesma escala de desempenho, mesmo que alguns alunos tenham respondido a todos os itens.

Há no último SAEB, uma outra novidade que o MEC denominou de efeito-escola, isto é, foram incorporados aos questionários estudos acerca de fatores associados ao desempenho escolar e a eficácia da escola.

A equipe que elaborou o SAEB 2001, organizou um plano amostral, pois tinha intenção de produzir estimativas confiáveis para alguns estratos de interesse. Cinco critérios foram usados na estratificação das escolas. O primeiro se refere à série em que o aluno está matriculado, isto é, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio. O segundo é a unidade da Federação. O terceiro é a dependência administrativa da escola, ou seja, se é estadual, municipal ou particular. O quarto se refere à localização da escola, se é da capital ou interior. O quinto considera tamanho da escola, isto é, se têm duas, três ou mais turmas da série pesquisada.

Cada estrato do Ensino Fundamental tem no mínimo 2000 (dois mil) alunos e do Ensino Médio 1100 (mil e cem).

“O SAEB possui um banco de itens, constantemente atualizados, com itens calibrados, mediante pré-testes em amostras representativas da população.” (LOCATELLI, 2002, p.13)

Os dados do SAEB são atualizados com regularidade, conforme se constata em fontes oficiais que cuidam do assunto.

A partir de um grupo de alunos, utilizados como amostra, determina-se uma escala padrão, que servirá como parâmetro de avaliação dos demais alunos. (LOCATELLI, 2002, p.13)

Para que seus resultados tenham o mais alto crédito junto às escolas, aos professores e a população em geral, o SAEB usa técnicas estatísticas conhecidas e atuais, conforme responsáveis por gerenciar esta avaliação.

“É importante assinalar que o SAEB adota, além da Teoria Clássica, o modelo estatístico da Teoria da Resposta ao Item (TRI). Nesta, o processo de estimação dos parâmetros dos itens é conhecido como calibração. A TRI permite que os valores das habilidades dos respondentes e dos parâmetros dos itens possam ser colocados em uma única escala.” (LOCATELLI, 2002, p.13)

Também recomendações são feitas a alguém que deseje somente compreender, e até mesmo utilizar os dados do SAEB como fonte de consulta e pesquisa: a questão da métrica porque todos os indivíduos que tiverem suas habilidades comparadas devem estar na mesma escala. (LOCATELLI, 2002, p.14)

O SAEB é sistema complexo de avaliação e é balizado em muitos conceitos estatísticos como se constata nas informações a seguir.

“A escala de proficiência do SAEB é definida por níveis-âncora. Para ser considerado âncora, um item deve ser respondido pelo menos por 65% de indivíduos com um determinado nível de habilidade e, no máximo, por 50% de indivíduos com habilidade inferior a este grupo.” (LOCATELLI, 2002, p.14)

E, finalmente, os idealizadores do SAEB pensaram mais um item para dar validade e confiabilidade as conclusões apresentadas através dos resultados desta avaliação.

“Para evitar problemas na construção da escala de proficiência, o SAEB 2001 trabalhou com um número grande de itens para cada descritor, de tal forma que se tenha efetivamente elementos para interpretar as habilidades de cada nível da escala. Assim, por exemplo, o descritor Inferir Informação Implícita em um Texto, do tópico

Procedimentos de Leitura, apresenta 27 itens, em gradação diferente de dificuldade...”
(LOCATELLI, 2002, p.14)

Agora que se explicou como se estrutura o SAEB para que, em tese, venha apresentar resultados os mais próximos possíveis da realidade e, ao mesmo tempo ganhe credibilidade junto aos professores e a população usuária da escola, por causa de todos os seus métodos estatísticos e cientificamente organizados e comprovados, serão apresentadas outras concepções de avaliação, que são difundidas na educação brasileira.

C A P Í T U L O III – AVALIAÇÃO: CONCEPÇÕES E DEBATES

“Daí a necessidade urgente de aprender a lidar com instrumentos de poder de que dispúnhamos, pondo-os tão sábia e eficazmente a serviço de nosso sonho...” (Paulo Freire, Política e Educação)

A forma como avaliação é entendida e praticada está vinculada às funções que as instituições educacionais têm na sociedade, e como estas compreendem sua função educadora. A partir do entendimento que cada parte faz da outra, a avaliação será concebida e exercida.

Há vários significados difundidos para o ato de avaliar, e que são adotados conforme a sociedade em geral e as instituições educativas os compreendem.

“...Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados”.(HOFFMANN, 1996, p.14)

Este pensamento porém não pode ser generalizado, pois muitos profissionais da educação já conseguem ter uma concepção de avaliação e tentam praticá-la mesmo com limitações.

Definir ou conceituar a avaliação não é uma coisa simples. Os significados que a avaliação pode ter, estão vinculados à maneira como é concebida e colocada em prática.

E, nas mais diversas áreas – social, técnica, política, educacional e etc – a avaliação está presente. O ser humano ao tomar qualquer decisão está avaliando. Porque ao se tomar decisões sobre algo é necessário problematizar a ação, ou seja, é preciso que se reflita sobre as possibilidades, facilidades, dificuldades, acertos e erros, de que estas se concretizem em ações que transformem, e construam o que de melhor se busca para a área em questão naquele momento histórico.

Assim sendo, ela não é exclusividade da área educacional, mas está presente em todos os momentos da vida do ser humano, pois este faz comparações e escolhas, e ao fazer isso, recorre a padrões de referência para agir dentro do que é aceito ou desejado. Assim, Demo nos explica que “comparar significa, inevitavelmente confrontar as pessoas, tendo por referência padrões considerados desejáveis e sobretudo privilegiadamente escassos.” (DEMO, 1996, p.13).

Em todas as áreas, o objetivo de se avaliar deveria ser buscar alternativas para melhorar o processo de aprendizagem. Conforme Luckesi: “A avaliação é uma auxiliar de uma vida melhor, mais rica e plena, em qualquer de seus setores, desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e certamente, mais adequadas, porque assentadas nos dados do presente”. (LUCKESI, 2000, p.08). Assim, concluímos então, que a avaliação na educação deveria acontecer sempre para que os objetivos desta fossem construídos com dados da realidade e com o propósito de melhorar a vida de cada aluno.

A avaliação na área educacional pode ser estudada sob várias dimensões ou destinações, ou seja, pode-se avaliar sistemas de ensino, programas educacionais, políticas educacionais, a instituição escolar, a atuação docente, o currículo, a aprendizagem.

Se a educação tem como um de seus objetivos formar cidadãos conscientes, é então essencial abrir-se o debate sobre quais padrões a educação tem se apoiado para fazer suas avaliações. “Faz parte da utopia da igualdade a esperança de uma sociedade que dispensasse ou eliminasse a avaliação”. (DEMO, 1996, p.13).

No entanto, no momento atual, com o modelo de sociedade que temos, há uma valorização cada vez maior do papel da avaliação, e pior como pressuposto capaz de separar ou selecionar os melhores, sejam pessoas, instituições ou concepções educacionais. Assim, cabe aos que acreditam em um outro papel para a avaliação, uma postura de investigação e reflexão sobre ela, para evitar a aceitação ingênua e crédula de toda novidade ou negação e revolta contra tudo que é diferente ou novo.

Conforme autores internacionais, que também se dedicam à pesquisa em avaliação, há dois fatores principais que têm levantado discussões desse assunto. Primeiro: “a situação de crise que afeta a quase totalidade dos sistemas educativos” (ESTRELA, A. e NÓVOA, A., 1993, p.9). Compreenda-se aqui a limitação do orçamento, que posterga a realização de avaliações do ensino e um conseqüente retorno das mesmas.

Segundo: as reformas, que aconteceram de 80 para cá, sendo que várias ainda em andamento, e que deram à avaliação uma posição destacada na regulação dos processos de mudança. “A crise e a reforma constituem, assim, dois

importantes elementos para compreender a “nova” atenção concedida à problemática da avaliação.” (ESTRELA, A. e NÓVOA, A. 1993, p.9)

Mas, quaisquer que sejam os motivos que fazem da avaliação hoje um assunto central na educação, não se pode ignorar o fato de ela ter servido durante muito tempo, para classificar e excluir alunos da escola.

É fato que na área educacional, a avaliação tem por vezes, servido a fins totalmente contrários ao seu real motivo de existir. Luckesi tem mostrado ao longo de suas pesquisas como a avaliação tem se prestado a situações discriminatórias e nada incentivadoras do processo de aprendizagem na história da educação brasileira. E, por isso, ressalta para os professores uma das funções do ato de avaliar. “Temos de colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 1996, p.28)

Em dado momento de nossa história educacional, a avaliação estava tão distante de seus objetivos que chegou-se ao ponto de se estudar somente para obter promoção de uma série de escolaridade para outra. A prática pedagógica passou a polarizar-se para as provas e os exames, e não para o processo de ensino e aprendizagem.

O estudante deveria estudar não porque os conteúdos eram importantes ou porque isso era agradável, mas porque fariam uma prova e deveriam tirar uma determinada nota. (LUCKESI, 1991, p.19)

Essa prática foi chamada de “pedagogia do exame”, e algumas de suas conseqüências são: centralizar a atenção nos exames e por isso não melhorar a qualidade da educação, porque visa só o resultado e não o processo; conseguir, através do sistema de ensino e seus professores, desenvolver formas de tornar os alunos submissos a ditames sociais e a própria escola. Sociologicamente, contribuir para classificar os indivíduos, através da reprovação, tornando-se bastante útil para os processos de seletividade social. (LUCKESI, 1996, p.17-19, 25-26)

No texto “Avaliação e políticas educacionais: iniciativas em curso no Brasil”, Sousa (1998) expõe algumas razões que devem levar os educadores ao debate da avaliação, e ao mesmo tempo a desqualificar o paradigma de avaliação no qual os gestores educacionais tem se apoiado para conduzir os atuais modelos de avaliação de sistemas de ensino.

Conforme a referida autora, estes paradigmas se pautam pelas diretrizes adotadas para as reformas implementadas na administração pública que difundem a perspectiva do “Estado mais enxuto mais eficiente, que prestará um serviço de melhor qualidade aos cidadãos” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.341).

E, sendo assim, passa o Estado a desresponsabilizar-se com a educação adotando cada vez mais o papel de controlador e fiscalizador. O mercado passa a ser o maior promotor do bem-estar social. A educação passa a ser um serviço social oferecido pelo mercado e não um direito social. Pois sob essa ótica da avaliação como “instrumento capaz de informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais, ou seja, indaga-se sobre os produtos educacionais e as condições e custos de sua produção” (SOUSA, 2000, p.93) perde-se a noção de sua função na educação e com que implicações sociais isto pode vir a contribuir.

É preciso por isso estar muito atento ao papel que se quer dar a avaliação escolar, como alerta Hoffmann:

“...a avaliação encomendada (do aluno e do professor) é um jogo político poderoso. Tomar consciência desse jogo de poder é essencial à reconstrução do significado da avaliação.” (HOFFMANN, 1996, p.111)

O entendimento do momento de avaliação como oportunidade de rever o processo de aprendizagem do aluno, e reorientá-lo para dar a todos condições de apropriação do conhecimento mínimo necessário, fica esquecido. O importante passa a ser o desempenho individual, e a conseqüente classificação e exclusão dos que não tiveram bom desempenho neste tipo de avaliação, seja o aluno ou instituição ou mesmo unidade da federação.

Então, para que se possa assumir uma posição em questões como esta, é que se pede a abertura do debate entre os educadores sobre a questão da avaliação. Pois, evitar o envolvimento ou pensar que se consegue fugir dela, somente faz aumentar a contribuição da educação para a manutenção das desigualdades sociais. E, sobretudo, é por parte dos educadores não reconhecer a capacidade de contribuição da educação para a transformação da realidade que, às vezes, não percebem a importância de conduzir seu trabalho pedagógico de forma acolhedora, democrática, com rigor científico e metodológico, possibilitando assim que seus alunos tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos que os levem compreender melhor seu papel na sociedade e a lutar por seus direitos. Como

escreveu Freire fazer esta relação entre o que se tem e o que se deseja para a sociedade em que se vive “é reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa” (FREIRE, 2000, p.35).

Contudo, fundamental para isto é a opção política dos professores, porque envolvidos nesta, estão os princípios e valores que assumirão. FREIRE¹, citado por GADOTTI, 1999, p. 254 afirma que os professores precisam ter “Clareza com relação a um sonho possível de ser concretizado. O sonho deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. Há uma solidariedade entre eles que não pode ser desfeita.”

Segundo SHOR & FREIRE (1992), os professores devem estar conscientes que a transformação social não acontecerá somente porque os alunos passaram a ter estudos críticos em sala de aula e, sim porque munidos de conhecimento e embasados em uma opção política, possam compreender a história, perceber-se como participante ativo dela, e então se envolver em ações que provoquem transformação na sociedade. A educação deve contribuir para que os alunos se descubram sujeitos da história, que a escrevem, juntamente com outros cidadãos do mundo, através da sua atuação cotidiana, contribuindo assim para a transformação social ou não. Mas a educação não pode aceitar para si o papel de “alavanca da transformação social” ou “redentora” das desigualdades sociais, que envolvem para sua superação vários fatores, mas, principalmente, fatores sociais e econômicos.

É preciso que os professores, ao atuarem com os alunos, saibam muito claramente o que fazer, como, quando, com quem, para que, contra o quê e a favor de quê. Ao interagir com seus alunos, os professores devem ter consciência que a qualidade do processo de ensino-aprendizagem não se deve só as escolhas técnicas e metodológicas, mas que elas são fundamentais dentro de uma opção superestimá-las.

E, por mais reações negativas que possa provocar a idéia de avaliar, é impossível fugir dela, porque conforme as concepções atuais de avaliação, ela deve servir para mostrar qual o próximo passo no processo ensino-aprendizagem ou o que rever, o que fazer de maneira diferente com determinados alunos, para que estes tenham uma aprendizagem que realmente dê conta de suas necessidades a serem supridas, e potencialidades a serem desenvolvidas. Assim, Luckesi diz que:

1. FREIRE. Parte final da fala de Paulo Freire, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, IRÃ, em setembro de 1975.

“a avaliação da aprendizagem escolar se faz presente na vida de todos nós, que, de alguma forma, estamos comprometidos com atos e práticas educativas.” (LUCKESI, 2000, p.07)

Então, a razão de se fazer avaliação em educação deve ser para verificar como está a aprendizagem dos alunos, como se poderia ampliá-la, e se for o caso, rever o processo de ensino, para que todos tenham condições de atingir um mínimo necessário para atuar com condições de igualdade no mundo. Enfim, a avaliação só cumpre função se tiver possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para a aprendizagem em curso.

Ainda a respeito das funções da avaliação escolar, encontramos outra questão a qual a avaliação se destina, é a qualidade política da educação: “O ponto de partida e o ponto final de tudo é o direito do aluno a aprender bem, com qualidade formal e política” (DEMO, 1996, p.09). Qualidade política no sentido de que permite ao aluno perceber-se como cidadão que constrói a realidade, e assim pode fazê-la diferente.

Para se visualizar melhor o que cada estudioso de avaliação no Brasil diz, serão apresentados resumos com as principais idéias de cada um. Ressalte-se que, apesar de cada um ter sua concepção própria, não quer dizer que não tenham pontos em comum. Outro ponto a ser observado, é que todos esses autores discordam da avaliação tradicional, porque é classificatória, seletiva, excludente e prioriza o resultado ou nota final, e não a aprendizagem real do aluno.

AVALIAÇÃO QUALITATIVA – Demo (1996)

- Alvo: todas as dimensões ou destinações da avaliação
- deve ter qualidade formal e política (DEMO, 1996, p.41)
- não se restringe a desempenhos quantitativos, mas admite o uso de dados estatísticos desde que usados com engenho e arte (DEMO, 1996, p.49)
- é “processo permanente e diário”; prova não é critério relevante “porque não é parte componente natural do processo educativo” (DEMO, 1996, p.41)
- “...avaliação é necessidade intrínseca da intervenção adequada, pois a efetividade da intervenção depende do conhecimento correto das condições históricas concretas, para poder introduzir nelas o ímpeto de mudança buscado”.(DEMO, 1996, p.30)

- “avaliação não é fim em si.” “...recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina.” (DEMO, 1996, p.33)
- “a razão essencial à avaliação será sempre sustentar o direito a oportunidade, não excluir ainda mais.” (DEMO, 1996, p.40)
- “...o educador compromissado não poderia evitar o desafio de tratar o aluno precisamente como ser humano, e não só como objeto de avaliação...” (DEMO, 1996. p.62)
- processo educativo autêntico, precisamente por não colocar a relação mestre/discípulo, mas mestre/mestre, onde ambos os lados se educam e auto-educam (DEMO, 1996,p. 50)

AVALIAÇÃO MEDIADORA – Hoffmann (1993)

- alvo: processo de ensino-aprendizagem
- “...é essencial a educação. Inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação.” (HOFFMANN, 1996, p.17)
- “...a ação avaliativa, enquanto mediação, se faria presente, justamente, no interstício entre uma etapa de construção de conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele, de um saber enriquecido, complementado.” (HOFFMANN, 1996, p.68)
- erro construtivo: “significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação.” (HOFFMANN, 1996, p.67)
- “...ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber.” (HOFFMANN, 1996, p.67)
- “...processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar...” (HOFFMANN, 1996, p.18)
- norteadores: “conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos ...” (HOFFMANN, 1996, p.81)

- “compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.” (HOFFMANN, 1996, p.81)
- não há receita pronta sobre como avaliar, é preciso questionar por que fazer avaliação, a serviço de que se avalia. (HOFFMANN, 1996, p.115)
- “o sentido fundamental da ação avaliativa é o movimento, a transformação.” (HOFFMANN, 1996, p.110)
- “se desenvolve em benefício do educando e dá-se pela proximidade entre quem educa e quem é educado.” (HOFFMANN, 1997, p. 191)
- intervenção do professor deve ser desafiadora, nunca coercitiva ou retificadora (HOFFMANN, 1997,p. 80)

AValiação EMANCIPATÓRIA – Saul (1989)

- alvo: programas educativos ou sociais (BELLONI, 2000, p.18)
- “...processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.”(BELLONI, 2000, p.18)
- “destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais.” (BELLONI, 2000, p.18)
- “...está situada num vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas.” (BELLONI, 2000, p.18)
- “o compromisso principal é o de fazer com que pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação.”(SAUL, 1988, p.61)
- a avaliação passa por três momentos: descrição da realidade; a crítica da realidade; a criação coletiva. (BELLONI, 2000, p.18)
- “o avaliador deve fazer parte integrante da equipe de planejamento e desenvolvimento do programa.” (SAUL, 1988, p.63)

AVALIAÇÃO DIALÓGICA – Romão (1998)

- alvo: processo de ensino-aprendizagem
- é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a “cultura primeira” do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento de sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo.” (ROMÃO, 1998, p. 101)
- “deixa de ser um processo de cobrança para se transformar em mais um momento de aprendizagem, tanto para o aluno como para o professor.” (ROMÃO, 1998, p. 88)

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA – Luckesi (1996)

- alvo: processo de ensino-aprendizagem (LUCKESI, 1996, p.32)
- “avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”. (LUCKESI, 1996, p.33)
- “defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo.” (LUCKESI, 1996, p.172)
- “...deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento...” (LUCKESI, 1996, p.32)
- “...avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir.”(LUCKESI, 2000, p.08)
- diagnosticar implica em coletar dados relevantes, escolher instrumentos adequados para avaliar aprendizagem, utilizar instrumentos para acolher o educando e suas necessidades. (LUCKESI, 2000, p.10)
- “o diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção

de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.” (LUCKESI, 2000, p.173)

- “...tanto a prática educativa como a avaliação devem ser conduzidas com um determinado rigor científico e técnico.” (LUCKESI, 1996, p.100)
- a avaliação fundamenta novas decisões para o planejamento escolar. (LUCKESI, 1996, p.116)
- “para que se utilize corretamente a avaliação no processo ensino-aprendizagem, importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir...” (LUCKESI, 1996, p.96)

Nesses resumos, destacou-se autores brasileiros que se dedicam à pesquisa da avaliação em educação, e que com seus estudos propuseram inovações que trouxeram à tona a reflexão sobre o tema. Em suma, são autores que com seus trabalhos levaram os educadores a questionar suas práticas avaliativas, e buscar soluções adequadas à nossa época, para melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Esses pesquisadores evidenciam em seus trabalhos como a avaliação tem sido usada para acentuar diferenças de desempenho escolar, e classificar alunos e, até rotulá-los, tornando o processo de avaliação mais um dos instrumentos de exclusão social.

Todos esses autores mostram que a avaliação só deve existir se for para melhorar a aprendizagem do aluno. Caso contrário, a educação deixa de ter seu papel fomentador de transformação da realidade, para simplesmente ser colaboradora do processo de seleção, classificação de indivíduos e manutenção de diferenças inexplicáveis entre pessoas com o mesmo potencial intelectual e criador, mas pertencentes a classes sociais diferentes.

“A prática da avaliação de aprendizagem, para manifestar-se como tal, deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos.” (LUCKESI, C. C. , 2000, p.11)

A partir da década de 80, por necessidades apontadas pelos autores apresentados nos quadros um, dois, três, quatro e cinco, e principalmente por

pressão de alguns setores da sociedade que pediam mudanças na escola, a avaliação que chamamos tradicional começou a ser debatida mais detidamente pelos educadores. E, de lá para cá, pode se dizer que a educação deu um salto qualitativo na compreensão que muitos educadores já possuem de sua função. Há muito a ser estudado ainda, porém, de um modo geral, os sistemas de ensino pressionados por mudanças na sociedade se viram quase que obrigados a repensar suas concepções de avaliação nas últimas décadas, e conseqüentemente, suas formas de avaliar.

No entanto, algumas formas de avaliar, como as que trabalham com grandes sistemas de ensino no Brasil, como é o caso do SAEB, precisam ser ainda muito estudadas e debatidas

Há por parte de alguns pesquisadores, defesa sobre a contribuição das avaliações de grandes sistemas de ensino, em relação à melhoria na qualidade da educação, e a possibilidade de forneçam dados atualizados sobre a situação do ensino. Mas, também há o alerta feito por outros, para os riscos da superficialidade dos resultados, se não adequadamente planejados e formulados. Ou seja, se não estiverem fundamentados na prática da região, estado ou cidade onde serão aplicados.

Muitos alertam para o risco de um retrocesso na concepção de avaliação, que as escolas estavam construindo com grande esforço junto às famílias. Retrocesso sim, pois as escolas levaram anos para explicar às famílias que a avaliação deve existir para investigar e diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem, visando suprir as dificuldades dos alunos, e não contribuir para a seletividade e classificação. E avaliações deste tipo se não usadas com finalidades claras e aceitas por todos os envolvidos (professores, alunos e famílias), acabam por serem usadas exatamente desta forma, criando mais desigualdades ainda entre os alunos e suas condições sociais. Algumas vezes, chegam até a criar uma espécie de classificação, ou usando uma expressão estrangeira, mas bastante conhecida “ranking”, entre as instituições educacionais, levando a desvalorização dos professores e alunos daquelas que não obtiveram uma boa colocação através do desempenho de seus alunos.

Outro ponto temido é que estas avaliações acabem por levar a uma distribuição desigual nos recursos destinados a cada instituição escolar ou mesmo cidade, estado ou região por conseqüência do estabelecimento de classificações.

Mas há um questionamento fundamental a ser feito a respeito dessas avaliações: a que mudanças favoráveis à melhoria na qualidade da educação elas tem levado? Ou será que estão sendo feitas para cumprir acordos de caráter estritamente financeiro que visem, através de políticas sociais, como é o caso da educação, manter privilégios para elites, valendo-se para isso de projetos e programas paliativos, que não dão conta de resolver os problemas educacionais, mas contribuem mais um pouco para a classificação e a exclusão?

No caso específico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, este fato é bastante inquietante, pois a concepção de avaliação adotada nesta rede compreende avaliação como “ processo formativo e contínuo, de caráter participativo e dinamizador do processo de aquisição do conhecimento pelo aluno.” Ou seja, “visa ao acompanhamento das aquisições sucessivas que o aluno faz ao longo do processo educativo”, para a partir daí permitir “estabelecimento de relações entre as ações didáticas e as estratégias de aprendizagem, possibilitando indicativos para a superação das dificuldades ocorridas durante o processo de ensino-aprendizagem.” (A Escola Municipal e os Ciclos de Aprendizagem – Projeto de Implantação, RME, 1999, Gestão 1997-2000)

E, como ficou constatado nas pesquisas de campo, feitas com educadores desta Rede Municipal de Educação e com o pessoal da SME, esta maneira de avaliar através de provas aplicadas em grandes sistemas de ensino, é conhecida superficialmente pelos educadores. Os motivos que levam os professores desta Rede a conhecerem superficialmente o SAEB podem ser vários, entretanto, um parece ser o principal, o fato de que a concepção de avaliação adotada por eles contempla muito mais e melhor o processo de ensino-aprendizagem. E, um fato importante é que estes profissionais, apesar de qualquer condição desfavorável, já conseguiram ter um posicionamento diante do ato de avaliar, que os possibilita questionar a significância deste tipo de avaliação.

Contudo, é impossível não dizer a estes profissionais que este tipo de avaliação deve ser olhado com mais cuidado, pois tem sido praticado pelo governo federal e estadual e, sem dúvida tem sido usado como critério para implantação de projetos e programas educacionais, e que tem exercido influência direta nas escolas. E será que estes projetos e programas tem atendido o que comunidade e escolas reivindicam para elevar a qualidade da educação? Será que a qualidade defendida

por aqueles que acreditam neste tipo de avaliação está contemplando o conceito de qualidade que educadores e comunidade têm? Será que estes programas estão sendo suficientes para atender as necessidades das escolas?

CAPÍTULO IV – O que os educadores da Rede Municipal de Educação de Curitiba sabem sobre o SAEB ?

“Cabe a educadoras e a educadores progressistas, armados de clareza e decisão política, de coerência, de competência pedagógica e científica, da necessária sabedoria que percebe as relações entre táticas e estratégias não se deixarem intimidar” (P. Freire, Política e Educação)

Para tentar descobrir o que os educadores desta Rede conhecem sobre o SAEB, realizei uma pesquisa qualitativa por amostra aleatória. E, devido a este método de pesquisa qualitativa, o fator de maior relevância na análise das respostas não é a quantidade de questões respondidas, mas o teor das respostas. E isso tanto para a pesquisa realizada com os professores como a realizada com o pessoal da Gerência de Ensino Fundamental. Isso porque um dos fatores principais que se buscou conhecer é o nível de comunicação existente entre as escolas e SME e a organização que promove esta avaliação.

A pré-testagem das questões apresentadas aos professores e aos profissionais da Gerência de Ensino Fundamental não foi realizada por não ser necessário esse procedimento em pesquisa qualitativa, e porque minha abordagem não está presa a quantidade de dados, mas, a serviço da qualidade.

Foram entregues 120 (cento e vinte) questionários, sendo que destes, 65 (sessenta e cinco) foram devolvidos respondidos por profissionais da Rede Municipal de Educação de Curitiba – RME - , que atuam em 19 (dezenove) escolas, de 05 (cinco) diferentes Núcleos Regionais de Ensino.

Destes profissionais:

- 48 (quarenta e oito) são professores,
- 14 (catorze) são pedagogos,
- 01 (uma) ocupa cargo de direção
- 02 (duas) de vice-direção.

Os professores têm experiência de atuação da Etapa Inicial da Educação Infantil à 8ª série do Ensino Fundamental. Dos 14 (catorze) pedagogos, 03 (três) atuam de 5ª a 8ª série, e os outros no ciclos I e II do Ensino Fundamental. Os cargos de direção e vice-direção são exercidos em escolas que oferecem Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos – EJA – e Posto Avançado do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – PAC –, que é um

programa especial organizado pela SEED e, que atende alunos de 5ª à 8ª série, usando as dependências das escolas municipais.

Antes de iniciar a exposição dos dados obtidos através das pesquisas, gostaria de dizer que todas as pessoas, sem exceção, que aceitaram participar da pesquisa, até mesmo as que não devolveram o questionário, perguntaram-me o que era SAEB? A maneira de formular a pergunta teve, é claro, variações, mas, todos, sem exceção, solicitaram explicação sobre o que era “isso” afinal. Alguns comentavam que já participaram “desses provões”, porém o nome recebido não podiam precisar, se recordavam sempre mais dos anos em que ajudaram a aplicar tais provões pois, como explicavam, aconteciam umas modificações nos horários e rearranjos de professores para ficar com as turmas que faziam as tais provas, já que não eram os regentes que podiam ficar com as turmas. Depois que relacionavam os nomes SAEB e AVA, com os provões que acontecem, com a segunda etapa de ciclo II ou quarta série, com o ENEM do terceiro ano do Ensino Médio, e o Exame Nacional de Cursos, que a imprensa alcunhou de provão, é que se situavam melhor para responder. A sigla SAEB não era conhecida por estes profissionais.

Alguns profissionais fizeram uma certa confusão com o AVA, principalmente quando responderam uma das questões dizendo que escolas receberam boletins, através do malote que as escolas recebem semanalmente com documentos e outros informes da mantenedora, com os resultados do último SAEB. Isto foi verificado porque quando responderam a pesquisa, os resultados do SAEB 2001 ainda não haviam saído, pois só foram divulgados no dia 05 de dezembro de 2002. Assim, os boletins a que estes professores se referem, devem ser os do AVA, que chegaram às escolas no primeiro semestre do ano de 2002. E, outros boletins do AVA já haviam sido enviados às escolas em anos anteriores, após ciclos desta mesma avaliação estadual. E, também, porque o SAEB até então, nunca havia mandado boletins diretamente às escolas, mas as Secretarias Estaduais e Municipais, isto porque a divulgação do SAEB tem sido realizada por Estados e Regiões. E, conforme vou expor mais adiante, a própria SME, até outubro de 2002, quando lá estive, dizia não dispor de muitas informações sobre o SAEB, mas, somente possuía dois boletins de resultados desta avaliação, e que me mostraram na oportunidade.

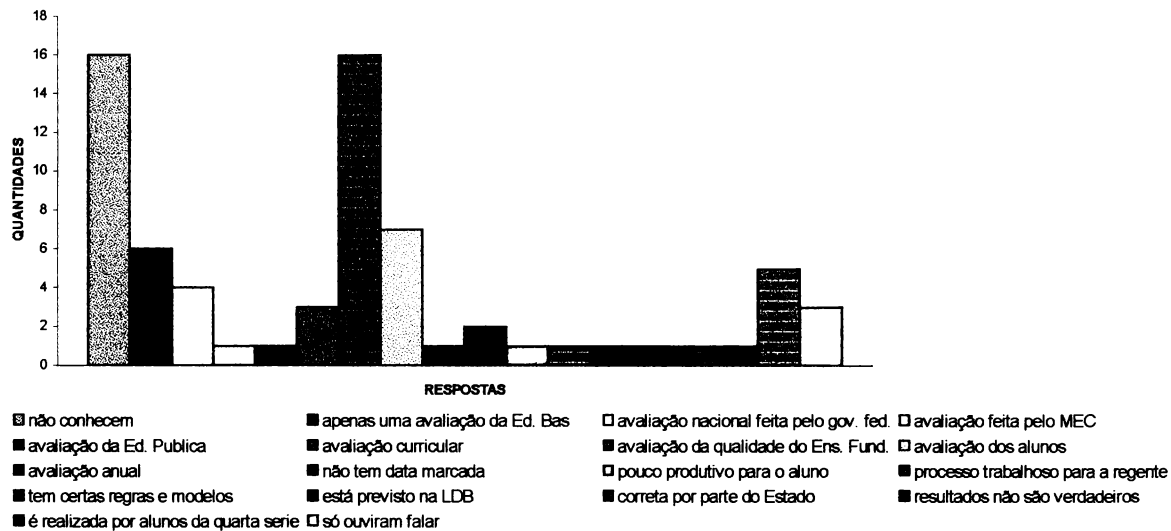
Estas questões foram esclarecidas por mim às pessoas que responderam a pesquisa, mas argumentavam que o SAEB causa os mesmos efeitos do AVA na escola, no dia de sua aplicação.

As questões e a tabulação das respostas são apresentadas a seguir, com apoio de gráficos. São contadas o número de respostas, e não o número de pessoas por questões. Isto foi feito porque em algumas perguntas, a mesma pessoa apontava diversos itens ou fatores, que conforme eles, influenciam na resposta. Sendo assim, pareceu-me que seria inadequado selecionar somente um dos itens ou fatores apontados pelos educadores para se tabular as informações.

Na primeira questão apresentada – O que você sabe sobre o SAEB?

- dezesseis respostas: não conhecem o SAEB;
- seis respostas: apenas uma avaliação da Educação Básica ou Fundamental;
- quatro respostas: uma avaliação nacional feita pelo governo federal;
- uma resposta: avaliação feita pelo MEC e a escola deve aplicar;
- uma resposta: é uma avaliação da educação pública;
- três respostas: uma avaliação ou testagem do andamento curricular dos conteúdos;
- dezesseis respostas: avaliação da qualidade do ensino fundamental ou o sistema educacional;
- sete respostas: é uma avaliação para verificar a aprendizagem dos alunos;
- uma resposta: é uma avaliação que acontece todo ano mas, deixa muito a desejar;
- duas respostas: não tem data marcada para acontecer;
- uma resposta: pouco produtivo para o aluno;
- uma resposta: é um processo trabalhoso para a regente;
- uma resposta: têm certas regras e modelos a serem seguidos;
- uma resposta: LDB9394/96 determina no artigo 9º que compete a União assegurar um processo nacional de avaliação

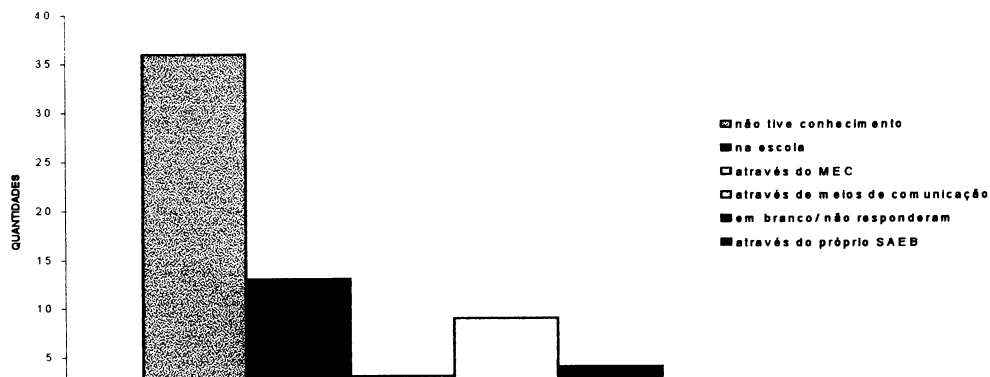
QUESTÃO 01 - O QUE VOCÊ SABE SOBRE O SAEB?



Para a segunda questão – Como você ficou conhecendo os resultados do SAEB? – surgiram as respostas abaixo.

- Trinta e seis respostas: não tive conhecimento;
- treze respostas: na escola, através dos boletins enviados pela prefeitura, conversas com colegas ou repasses de informações;
- três respostas: através do MEC;
- nove respostas: através de meios de comunicação (televisão, jornais, jornais de sindicatos, revistas, internet);
- quatro respostas: em branco;
- duas respostas: pelo próprio programa SAEB;

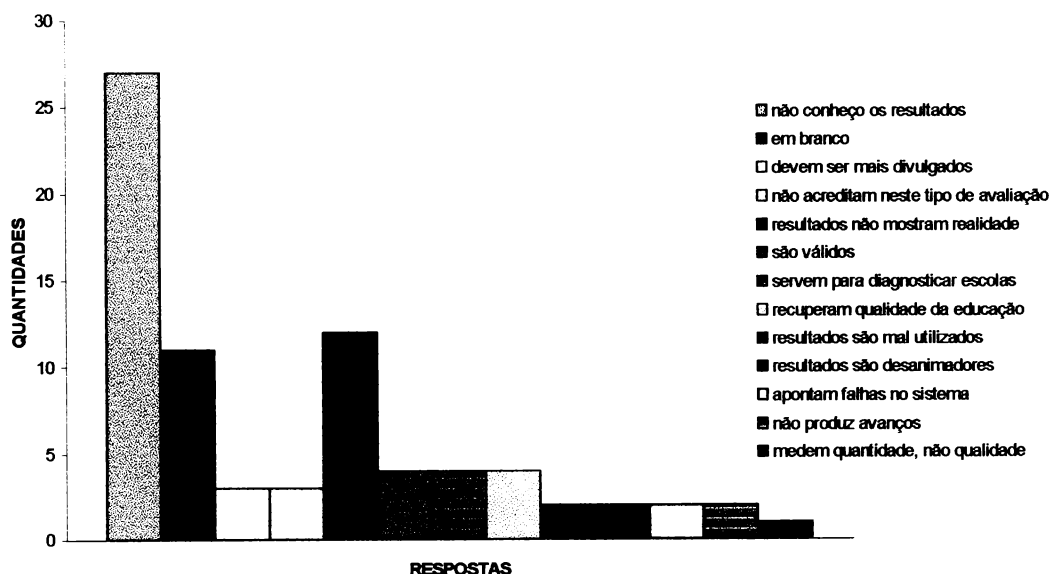
QUESTÃO 02 - COMO VOCÊ FICOU CONHECENDO OS RESULTADOS DO SAEB?



Em relação à questão 03 – Qual sua opinião sobre os resultados do SAEB? – verifica-se as respostas abaixo.

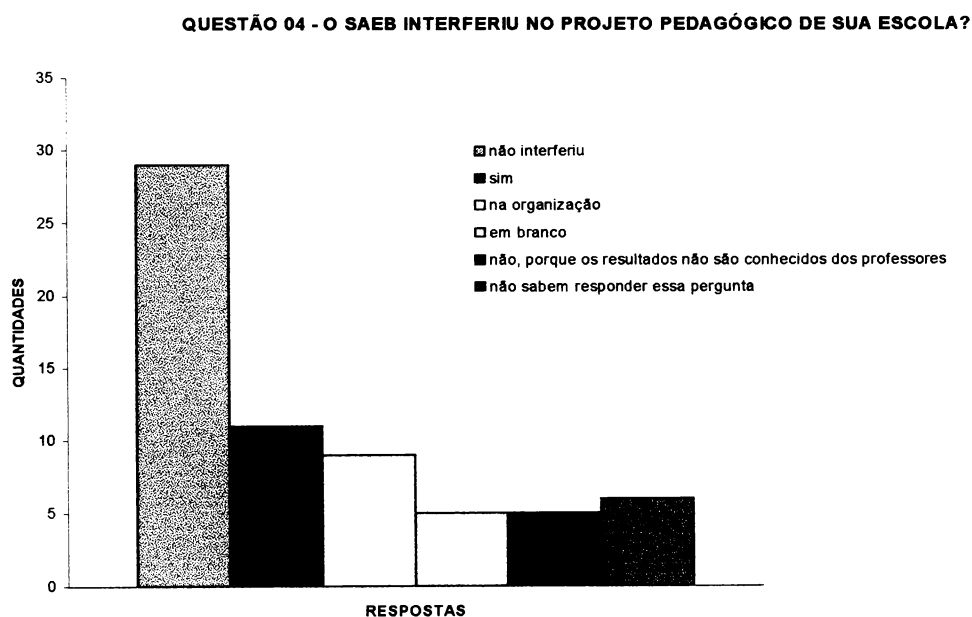
- Vinte e sete respostas: não conheço os resultados;
- onze respostas: em branco;
- três respostas: devem ser mais divulgados para serem conhecidos;
- três respostas: não acreditam neste tipo de avaliação;
- doze respostas: resultados não mostram realidade, são falhos;
- quatro respostas: são válidos;
- quatro respostas: servem para diagnosticar escolas;
- quatro respostas: recuperam a qualidade da educação;
- duas respostas: resultados são mal utilizados;
- duas respostas: resultados são desanimadores;
- duas respostas: apontam falhas no sistema;
- duas respostas: não produz avanços;
- uma resposta: medem quantidade, não qualidade da educação;

QUESTÃO 03 - QUAL SUA OPINIÃO SOBRE OS RESULTADOS DO SAEB?



Na questão 04 – O SAEB interferiu no trabalho pedagógico de sua escola?

- Vinte e nove respostas: não interferiu;
- onze respostas: sim (“na seleção de conteúdos da prova”, “fizeram reflexão sobre resultados”, “foram retomadas atitudes”, “alguns professores fizeram uma prova prévia”, “crianças ficam ansiosas”, “tudo que vem de fora causa alterações”),
- nove respostas: na organização (“dias de permanência foram trocados”, “alunos foram dispensados”),
- cinco respostas: em branco;
- cinco respostas: não, porque resultados não são conhecidos dos professores;
- seis respostas: não sabem responder essa pergunta.

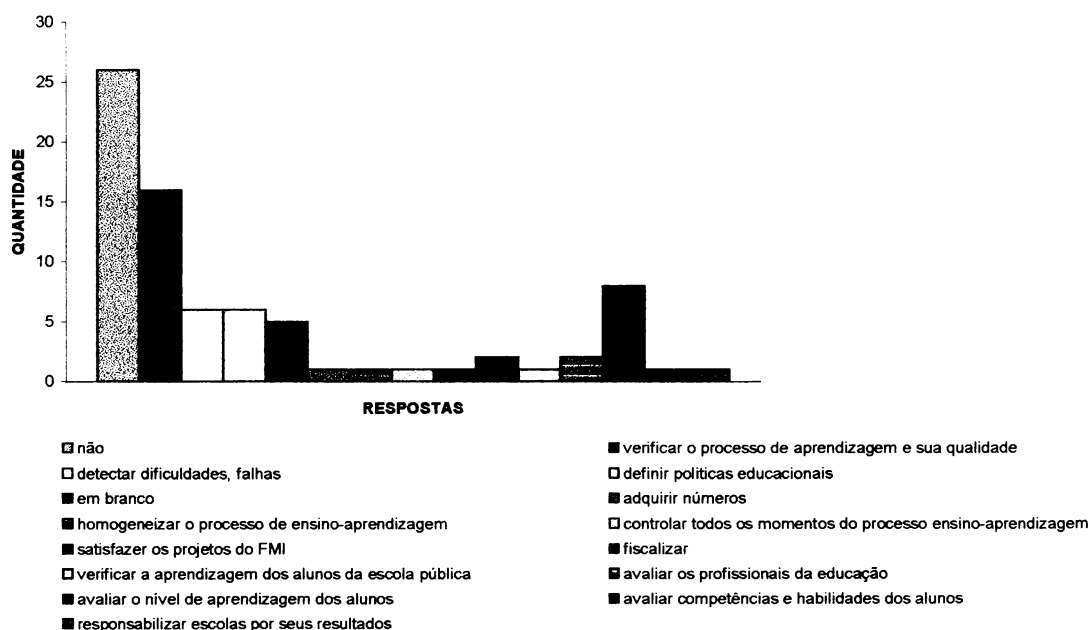


Na questão 05 – Você sabe quais são os objetivos do SAEB?

- Vinte e seis respostas: não;
- dezesseis respostas: verificar o processo de aprendizagem e sua qualidade;
- seis respostas: detectar dificuldades, falhas;

- seis respostas: definir políticas educacionais;
- cinco respostas: em branco;
- uma resposta: adquirir números;
- uma resposta: homogeneizar o processo do ensino-aprendizagem;
- uma resposta: controlar todos os momentos do processo de ensino-aprendizagem;
- uma resposta: satisfazer os projetos do FMI;
- duas respostas: fiscalizar;
- uma resposta: verificar a aprendizagem dos alunos da escola pública;
- duas respostas: avaliar os profissionais da educação;
- oito respostas: avaliar nível de aprendizagem dos alunos;
- uma resposta: avaliar competências e habilidades dos alunos;
- uma resposta: responsabilizar escolas por seus resultados.

QUESTÃO 05 - VOCÊ SABE QUAIS SÃO OS OBJETIVOS DO SAEB?



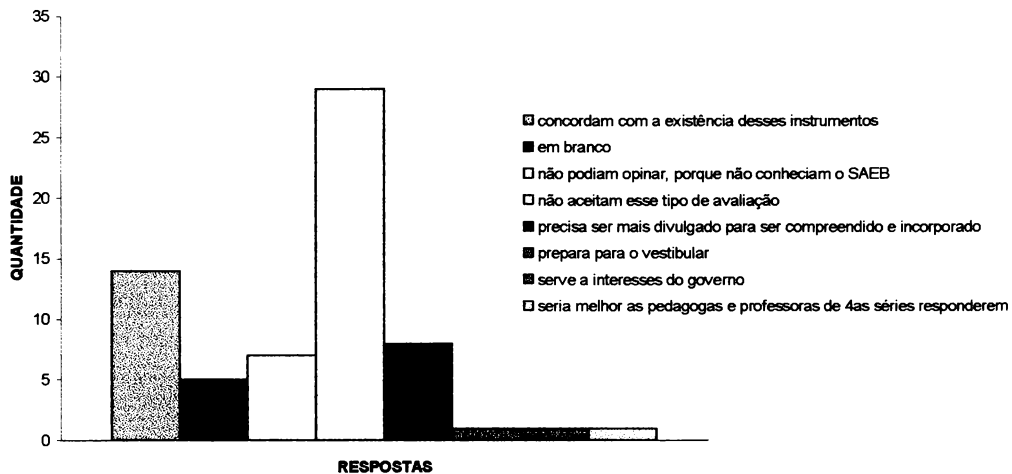
Questão 06 – Qual é a sua opinião sobre a avaliação de sistemas de ensino, por instrumentos como o SAEB?

- Catorze respostas: concordam com a existência desses instrumentos (“válido”, “viável”, “deve continuar”, “a intenção é a melhor possível”, “um

instrumento excelente como termômetro do êxito ou o fracasso do sistema”, “bom para levantar dados”);

- cinco respostas: deixaram em branco;
- sete respostas: não podiam opinar porque não conheciam o SAEB;
- vinte e nove respostas: não aceitam esse tipo de avaliação (“desconsidera a proposta pedagógica da escola”, “pretende avaliar quatro anos de aprendizagem em um dia”, “não há retorno de resultados para a escola”, “deixa alunos nervosos”, “é uma interferência externa à escola”, “resultados são falhos”, “classifica alunos e escolas”, “parece querer impor sutilmente conteúdos, disciplinas e métodos”, “não é contínua” (sic), “não é compatível com a realidade do sistema”, “escola não participa da elaboração das provas”, “não resulta em projetos para melhorar a educação”, “não avalia todas as crianças”, “não é diagnóstica”, “não leva em consideração o processo de desenvolvimento do aluno”, “justifica a incompetência da escola”);
- oito respostas: precisa ser mais divulgado para ser mais compreendido e incorporado; uma resposta: prepara para o vestibular; uma resposta: serve a interesses do governo; uma resposta: seria melhor as pedagogas e as professoras de quartas séries responderem porque elas é que participam desta avaliação.

QUESTÃO 06 - QUAL É SUA OPINIÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DE SISTEMAS DE ENSINO, POR INSTRUMENTOS COMO O SAEB?



CAPÍTULO V - Informações que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba possuía sobre o SAEB

*“É muito fácil esconder os grandes problemas de um país quando não há suficiente informação circulando.”
(Cora Rónai, Para entender o Brasil)*

Com o propósito de descobrir como a SME tem recebido os resultados do SAEB, o que sabe dos mesmos, e se os têm usado para formular algum programa ou projeto, realizei, junto a esta Secretaria, com apoio da Gerência de Ensino Fundamental, pesquisa através de um questionário com as seguintes questões:

- 01 - Quais as contribuições do SAEB para a Rede Municipal de Educação de Curitiba? Como se verifica isso?
- 02 - Que objetivos dos SAEB coincidem com os da Rede Municipal de Educação de Curitiba?
- 03 - De que maneira os objetivos do SAEB se articulam com a concepção de avaliação da Rede Municipal de Educação de Curitiba?
- 04 - Qual a posição da Rede Municipal de Educação de Curitiba em relação ao SAEB?
- 05 - Quando foi a primeira aplicação do SAEB na Rede Municipal de Educação de Curitiba?
- 06 - Quantas escolas participaram?
- 07 - A participação de escolas da Rede foi aumentando gradualmente ou todas as que participaram do SAEB 2001 participaram dos anteriores?
- 08 - Alguma escola participou de todos os ciclos do SAEB?
- 09 - A escola manifestou algum descontentamento por ter que participar do SAEB tantas vezes?(se a resposta à pergunta anterior for afirmativa)
- 10 - Alguma escola pediu para não participar mais do SAEB?
- 11 - Existe algum programa, projeto ou atividade da Rede Municipal de Educação de Curitiba que usou ou usa as informações coletadas através do SAEB? Quais são?
- 12 - Como as informações do SAEB foram utilizadas neste (s)?
- 13 - Com que finalidade foram usadas essas informações?

- 14 - A SME divulga para seus professores os resultados do SAEB? De que maneira? Quando? Onde? Quem participou? Há documentos escritos como relatórios, parecer outros?
- 15 - A SME divulga também para outros (pais,alunos) segmentos da comunidade ? De que maneira? Quando? Onde? Quem participou? Há documentos escritos como relatórios, parecer outros?
- 16 - A SME recebe e/ou dispõe de dados/informações sobre o resultado obtido pelos seus alunos comparativamente com os de outras redes ou então com os resultados médios nacionais? Em caso de resposta afirmativa, como obtê-los?

O questionário me foi devolvido pela Gerência de Ensino Fundamental com algumas questões respondidas e outras não respondidas. Disseram-me que perguntas ficaram sem ser respondidas porque não existem na SME muitas informações sobre o SAEB. Somente dois boletins de resultados que receberam há algum tempo atrás. Conforme relato das pessoas que gentilmente me atenderam, nem mesmo a Gerência de Informação conseguiu responder algo sobre o assunto, repassando o questionário de pesquisa para a Gerência de Ensino Fundamental.

As informações obtidas através desta pesquisa, o qual lamentaram muitíssimo devolver-me com somente algumas perguntas respondidas, são:

Questão 05, onde responderam 1997 (o INEP informa diferente, coloca que as escolas municipais de Curitiba participam desde 1995, sendo que o Paraná foi um dos dois estados da Federação que participaram do pré-teste do SAEB em 1989. Na questão 06, havia na SME, até aquele momento, registro do nome de duas escolas, e que, conforme regras do SAEB e desta pesquisa, não podem ter seus nomes divulgados. Esta pesquisa, não desejava saber nomes de escolas para fazer qualquer tipo de comentário a respeito de possível nível de desempenho no SAEB. Pretendia-se somente comprovar que escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba têm participado desta avaliação. Isto não foi possível com os dados da SME. Por isso recorreu-se ao INEP para comprovação deste dado, e também, de outros dados referentes à Rede Municipal de Educação de Curitiba. Na questão 07, responderam “ignoramos se houve”, e na questão 11 responderam “não”.

Na entrevista, que fiz no mesmo momento em que recebi o questionário, me foram comentadas as perguntas não respondidas e o porquê disto.

Afirmaram não haver dados sobre participação das escolas municipais de Curitiba no SAEB, colocando que somente havia registro da participação de duas em 1997. E, isto devido ao fato de que todos os papéis e informações sobre a realização do SAEB ficam com a Secretaria Estadual de Educação – SEED - , que comunica-se diretamente com as escolas, sem qualquer participação ou interferência da SME. Sugeriram que eu tentasse obter mais informações junto a SEED ou a CELEPAR - Companhia de Informática do Paraná - .

Quanto aos resultados divulgados pelo MEC, através dos boletins, receberam dois. Entretanto, acreditam que não deve ser só aquilo(referindo-se aos boletins) que o MEC divulga como sendo os resultados do SAEB, pois os dados são organizados de uma forma geral e complicada. Deve haver mais detalhes em algum outro tipo de documento mais específico, mas a SME não recebeu nada. Isto tudo conforme relato das pessoas que me atenderam.

Ainda, conforme relato do pessoal da Gerência de Ensino Fundamental, os dados advindos do SAEB nunca foram utilizadas pela SME, pois esta não recebe os mesmos. Também não há nenhuma pesquisa dentro da Gerência de Ensino Fundamental sobre como este tipo de avaliação afeta a RME, e até onde puderam saber, pois tentaram com várias pessoas responder ao questionário da pesquisa, não há dentro da SME nenhum tipo de estudo sobre isto.

Relataram que, em 1999, uma equipe de profissionais da SME, juntamente com uma equipe da SEED, tentou fazer um estudo comparativo entre os resultados do SAEB e os da Avaliação Rendimento Escolar – AVA - , que é uma avaliação de sistema de ensino, porém estadual. Mas, não possível concluí-lo ou chegar a algum parecer, pois os resultados do SAEB foram considerados confusos, gerais, não focalizados.

Neste momento de entrevista perguntei novamente se alguma escola já tinha solicitado não participar do SAEB, e fui informada que em relação ao SAEB não podiam responder, pelos fatores que já haviam colocado anteriormente. Mas, podiam falar em relação ao AVA, que é semelhante. E, a Gerência de Ensino Fundamental tem conhecimento de que algumas escolas fazem reclamações quanto a realizar este tipo de avaliação, chegando algumas até a solicitar a não participação nesta avaliação. Explicaram que as escolas fazem isso, não porque temam ter seus alunos avaliados por projetos externos a elas, mas porque estas avaliações chegam

com pouca antecedência, prejudicando o calendário já estabelecido pelas escolas, para realização de suas atividades. É que as escolas, às vezes, esperam meses para conseguir agendar uma atividade de visitação, de teatro, uma viagem, feiras, oficinas e outras, e justamente em uma data destas coincide de chegar o comunicado de participa o das escolas no AVA, perdendo-se o que havia sido planejado pelos professores a longo prazo. Isto porque dependendo da época do ano e da institui o, em que foi agendada a atividade, esta não pode ser remarcada para o mesmo ano.

Foi dito também nesta entrevista, que o SAEB serviu de base para análise e para a constru o dos critérios de avalia o adotados na implanta o dos Ciclos de Aprendizagem em Curitiba, pois coincidem na inten o com os da SME, porém não na forma e metodologia.[?]

Ressaltaram que no tipo metodologia adotada pelo SAEB, o aluno não pode interagir com o professor ou com colegas, e isto prejudica seu desempenho. Também foi dito que os conteúdos avaliados pelo SAEB não contemplam os conteúdos sugeridos pela SME. Assim como apresentam falhas em rela o a conteúdos básicos das áreas avaliadas.

Outro ponto levantado foi que este tipo de avalia o deve trabalhar com m dias de desempenho, e isso faz com que a nota que o aluno tirou baixe e prejudique o resultado final geral da avalia o, pois serão somadas todas as notas, e um pode ter tirado dez, mas outro tirou três e isto fará com que a média seja baixa, não mostrando a real capacidade dos alunos.

Conforme se constata nos relatos apresentados, nem professores nem SME parecem ter informa es suficientes a respeito do SAEB e suas implica es. Os dados obtidos por esta pesquisa sugerem que mesmo o básico, que seria a divulga o do que   o SAEB e quais são seus objetivos, não foi atingido pelo MEC na Rede Municipal de Educa o de Curitiba.

Porém, qualquer avalia o por mais que se questione seus objetivos, metodologia, divulga o ou clareza e validade dos seus resultados, se já foi realizada pelos alunos e professores merece que estes saibam como foi avaliada a participa o deles nas provas.

Questiona-se também, após verifica o de dados obtidos com pesquisas escrita e entrevista, a divulga o feita pelo MEC, pois se não tem chegado ou não

está sendo compreendida sequer por profissionais da Educação, o que se dirá da compreensão que os alunos e suas famílias têm a respeito deste tipo de avaliação.

É bom explicar que a Rede Municipal de Educação de Curitiba tem 157 (cento e cinquenta e sete) escolas atualmente, e um número representativo delas participou dos ciclos do SAEB, com seus alunos realizando as provas e sendo avaliados, e mesmo assim a SME afirmou não ter dados do SAEB. O que ficou implícito é que a RME não dá grande importância a esta forma de avaliação. A Rede Municipal de Educação de Curitiba já tem alguns anos de caminhada com seus professores na construção de um conceito de avaliação, que atenda as necessidades educacionais concretas dos alunos, e parece que tem cumprido o SAEB apenas como uma formalidade legal.

Entretanto, o SAEB traz conseqüências para os sistemas de ensino, que não podem ser ignoradas por quem é responsável pela educação, seja em uma sala de aula ou numa rede municipal. Porque mesmo que estes tenham um conceito de avaliação, que possibilite um trabalho pedagógico adequado à realidade, e que este conceito tenha uma qualidade formal, é impossível fugir das conseqüências de medidas nacionais para a educação, e mesmo da classificação que avaliações de sistemas de ensino geram. Outro ponto a ser lembrado, é que até para sugerir formas mais adequadas de avaliar, os educadores devem ter conhecimento das mais diversas informações sobre o tema, e assim assumir uma posição.

Locatelli, Diretora de Avaliação da Educação Básica do INEP, em um texto fornece informações a respeito de como foi divulgado o SAEB 2001e, deixa evidente uma contradição entre o planejamento da divulgação da prova e seus resultados, e o que chega realmente até as escolas da Rede Municipal de Educação de Curitiba e a SME. Segundo ela, foram realizados encontros locais em vários estados brasileiros com professores, diretores, e técnicos das equipes de avaliação dos estados. Também foram realizados seminários regionais com técnicos regionais e coordenadores dos estados, um Seminário Nacional, distribuiu-se cartazes e "folders" para escolas, diretores e participantes do SAEB, veiculou-se no programa Salto para o futuro uma série sobre esta avaliação, e foi feita uma teleconferência para discutir o Saeb.

No mesmo texto, a referida autora, escreve que a divulgação dos resultados do SAEB. será feita através de Relatório Nacional, Relatórios Regionais, Série de

Estudos Especiais, Boletim para diretores e professores e se possível para pais, Série de Publicações sobre pesquisas e análises dos resultados do Saeb, Encontros Regionais, Encontro Nacional, um Vídeo com pontos importantes para que Secretarias Estaduais promovam estudos e um programa interativo produzido pela TV Escola para promover mais debates sobre o tema. Além disso estão previstos encontros nos estados para análise dos resultados locais e também com a imprensa. (LOCATELLI, 2002, p.17-19)

Diante desses dados fica a pergunta: como então uma Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do porte de Curitiba revela não possuir informações sobre o SAEB? O que houve com a disseminação das informações nesta Rede de Ensino? Ou então, do outro lado, o que houve com a clareza dos instrumentos de divulgação do SAEB?

CONCLUSÃO: O desafio de se criar um sistema de avaliação includente e que promova o conhecimento

“... contudo louvava no autor aquele acabar o seu livro com a promessa daquela inacabável aventura...” (Miguel de Cervantes, Dom Quixote de La Mancha)

Ao se tentar descobrir o que os professores da Rede Municipal de Educação de Curitiba sabiam sobre o SAEB, ficou evidente a necessidade que estes profissionais tem em rever questões como: a neutralidade de sua atuação em sala de aula, as verdadeiras possibilidades de alcance de sua atuação, assim como os limites desta atuação.

Fica evidente no decorrer das pesquisas como estão difusas as informações que os professores tem a respeito do SAEB. E, pode-se dizer o mesmo a respeito do que sabem da relação existente entre o SAEB e as políticas públicas para a educação. Assim, a escola é submetida a avaliações que definem diretrizes para sua atuação, mas uma das partes principais do processo de ensino-aprendizagem não consegue percebê-la, ficando no senso-comum tanto quanto os alunos e seus familiares a respeito das prioridades estabelecidas pelo Estado para a educação. Cabendo registrar aqui que os educadores também são responsáveis por sua formação profissional, e portanto, não deveriam ficar esperando que o Estado providenciasse todas as informações ou capacitações que eles necessitem. Seria uma postura de ingenuidade e acomodação pensar dessa forma. Até porque, cada parte costuma apresentar a versão que lhe interessa de algo e, logo, se os professores tem vontade de saber mais sobre um assunto devem procurar em várias fontes. E, na atualidade é preciso que os professores busquem estar o mais atualizados possível, sobre todos os assuntos que interferem em sua prática pedagógica.

E, apesar da gravidade dessa situação e da urgência de tomada de posição, os educadores não conseguem se articular para, em conjunto com a comunidade, propor um sistema nacional de educação que seja comprometido com a realidade brasileira, e no caso dessa pesquisa, mais especificamente com a realidade curitibana. Só com uma proposta de educação vinculada a reais interesses nacionais

e locais é que poderia ser evitada a realização de procedimentos de alto custo, como o SAEB, e que não atendem necessidades reais da educação.

Ainda na realidade curitibana, é preciso que os educadores da RME busquem formas de articular suas discussões a respeito da educação, para que as escolas não tentem, isoladamente, encontrar soluções para questões que atingem a toda a Rede, e estão sendo planejadas e definidas em um contexto de políticas públicas nacionais para educação.

Da mesma forma, a SME, como responsável pela criação e implantação das políticas municipais de educação, não pode se furtar a responsabilidade que tem diante da população, e simplesmente executar tais avaliações de forma displicente, sem sequer informar a seus professores e usuários o que é o SAEB e a que objetivos se propõe. De qualquer forma, é difícil crer que os responsáveis por tais políticas, na esfera municipal de Curitiba, não saibam suas intenções e implicações sociais.

Somente a discussão conjunta entre educadores e sociedade das políticas públicas para a educação, poderá alcançar o espaço e os meios necessários para propor mudanças, que sejam aceitas e incorporadas pelas esferas governamentais responsáveis pela formulação e implantação dessas políticas, pois construídas de uma forma mais democrática e com condições de atender necessidades reais da população.

A proposta educacional, que se tem até o presente momento, atende aos princípios neoliberais porque foi implementada por governos que estavam muito mais preocupados em cumprir acordos financeiros com organizações internacionais, do que atender as necessidades de sua população. Governos que através de propagandas procuravam convencer a população, que o Poder Público tem investido o máximo de recursos financeiros na educação, e que agora cabe à sociedade buscar maneiras de suprir suas necessidades educacionais. Difundindo dessa maneira, a idéia de que a educação é um bem que se adquire no mercado, e não mais um direito do cidadão, garantido pelo Estado. Este é um fato que tem de ficar esclarecido para os educadores e ser combatido por todos os que acreditam na educação pública como direito de todo cidadão.

Mas, não podemos esquecer que um governo de esquerda foi eleito para a presidência do Brasil e, provavelmente, haverá mudanças nas prioridades educacionais do país.

Devemos lembrar que a qualidade de vida de todos deve estar sempre diante de nós como direito de todos os cidadãos, e que sendo assim, só vale a pena avaliar se for para dar a todos condições dignas de viver e ocupar seu espaço na história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABICALIL, Carlos Augusto. *Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação*. Educação e Sociedade, Revista de Ciência da Educação./Centro de Estudos Educação e Sociedade. Cortez. Campinas-SP. V.23, nº 80, p.255-276. Set./2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. *Avaliação Escolar: Além da Meritocracia e do Fracasso*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 99, p. 16-20, nov./1996.

ARELARO, Lisete R.G. *Resistência e submissão - A reforma educacional na década de 1990* – Cap. IV – In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta, HADDAD, Sérgio. (org.) *O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate*. Autores Associados. Campinas-SP. Coleção Educação Contemporânea. 2000.

BAETA, Anna M. B. *Pressupostos Teórico e Implicações Práticas do Modelo SAEB – 2001* – In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas. n. 25, p.23-42. jan-dez/2002.

BONAMINO, Alícia. FRANCO Creso. *Avaliação e Política Educacional: o processo de Institucionalização do SAEB*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 108, p.101-132, nov./1999

BRASIL. MEC. INEP. SAEB 2001 *Perguntas mais freqüentes, matrizes de referência, plano amostral do SAEB 2001*.

_____. *Novas Perspectivas*. Brasília. Set. 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Palestra Inaugural – Seminário Internacional de Avaliação Educacional*. In: Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. MEC. INEP. Brasil 1998.

DEMO, Pedro. *Avaliação Qualitativa*. Autores Associados, 1985, 7ª edição, Campinas, São Paulo, 2002.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico*. Papirus Editora, 1996, Campinas, São Paulo, 1996. Coleção Magistério: (Formação e Trabalho Pedagógico).

FIORI, José Luiz. *O Estado morreu. Viva o Estado!* In: Brasil no espaço – Petrópolis, Ed. Vozes, p.63-69, 2001.

FRANCO, Creso. *O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios*. In: Revista Brasileira de Educação. nº 17, p.127-133, Maio/Jun/Jul/Ago. 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito & desafio. Uma perspectiva construtivista*. 21ª edição. Editora Mediação. Porto Alegre, 1996.

_____ *Avaliação Mediadora – uma prática em construção da pré-escola a universidade*. Editora Mediação. Porto Alegre, 10ª edição, 1997.

GADOTTI, Moacir. *História das Idéias Pedagógicas*. Editora Ática, 7ª edição. São Paulo-SP. 1999. (Série Educação).

LOCATELLI, Iza. *Construção de Instrumentos para a Avaliação de Larga Escala e Indicadores de Rendimento: o Modelo SAEB*. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n. 25, jan-dez/2002.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. Editora Cortez. 4ª edição, São Paulo, 1996.

_____ *“Afiml, o que é o ato de avaliar a aprendizagem?”* In: Revista Patio, p.7-11, fev/abr/2000.

MALUF, Mônica M. B. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições*. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n.14, jul-dez/1996

NETTO, José Paulo. *FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras*. In: LESBAUPIN, Ivo (org) *O desmonte da nação – Balanço do Governo FHC*. Editora Vozes, 3ª edição, Petrópolis, 2000.

NEVES, Lúcia M. W. (org). *Educação e Política no limiar do século XXI* Autores Associados. Campinas-SP. 2000. Coleção Educação Contemporânea.

PESTANA, Maria Inês. *O Sistema de Avaliação Brasileiro*. In: Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. p.15-21 – Brasil 1998 – MEC – INEP.

PESTANA, Maria Inês. *O Sistema de Avaliação da Educação Básica*. In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, n.05, jan-jun/1992

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem. Projeto de implantação. Rede Municipal de Curitiba. Gestão 1997-2000*. 1999.

RIOS, Teresinha. *A autonomia como projeto – horizonte ético-político*. In: *A autonomia e a qualidade do ensino*. Série Idéias, n. 16. São Paulo: FDE, 1995

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica - Desafios e perspectivas*. SP. Ed Cortez 1998

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. *Políticas públicas para o Ensino Fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB)* In: *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação*. p. 349 - 370, Campinas-SP. V. 23, nº 80. Setembro/ 2002.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia – o cotidiano do professor*. Editora Paz e Terra. 4ª edição. Rio de Janeiro-RJ. 1992.

SOUSA, Sandra Maria Zákia L. *Avaliação e Políticas Educacionais*. In: HIDALGO, Angela Maria. SILVA, Ileizi L. F. (org) *Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino no Brasil e Paraná na década de 90*. p. 69-98, Londrina. Ed. UEL. 2001.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria C. M., EVANGELISTA, Olinda. *Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990*. In: O que você precisa saber sobre... Política educacional. Editora DP&A. Rio de Janeiro. 2000.

WERTHEIN, Jorge. *Pronunciamento - Seminário Internacional de Avaliação Educacional*. In: Anais do Seminário de Avaliação Educacional. p.13-14. Brasil 1998 – MEC – INEP.