



Políticas Públicas no Brasil Exploração e Diagnóstico 4

Luciana Pavowski Franco Silvestre
(Organizadora)

 **Atena**
Editora

Ano 2018

Luciana Pavowski Franco Silvestre
(Organizadora)

**Políticas Públicas no Brasil Exploração e
Diagnóstico**
4

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

P769 Políticas públicas no Brasil [recurso eletrônico] : exploração e diagnóstico 4 / Organizadora Luciana Pavowski Franco Silvestre – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Políticas Públicas no Brasil: Exploração e Diagnóstico; v. 4)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-062-9

DOI 10.22533/at.ed.629192201

1. Administração pública – Brasil. 2. Brasil – Política e governo.
3. Planejamento político. 4. Política pública – Brasil. I. Silvestre,
Luciana Pavowski Franco. II. Série.

CDD 320.60981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Políticas Públicas no Brasil: Exploração e Diagnóstico” apresenta 131 artigos organizados em sete volumes com temáticas relacionadas às políticas de saúde, educação, assistência social, trabalho, democracia e políticas sociais, planejamento e gestão pública, bem como, contribuições do serviço social para a formação profissional e atuação nas referidas políticas.

A seleção dos artigos apresentados possibilitam aos leitores o acesso à pesquisas realizadas nas diversas regiões do país, apontando para os avanços e desafios postos no atual contexto social brasileiro, e permitindo ainda a identificação das relações e complementariedades existentes entre a atuação nos diferentes campos das políticas públicas.

Destaca-se a relevância da realização de pesquisas, que tenham como objeto de estudo as políticas públicas, bem como, a disseminação e leitura destas, visando um registro científico do que vem sendo construído coletivamente na sociedade brasileira e que deve ser preservado e fortalecido considerando-se as demandas de proteção social e de qualificação da atuação estatal em conjunto com a sociedade civil em prol da justiça social.

Boa leitura a todos e todas!

Dra. Luciana Pavowski Franco Silvestre

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A EDUCAÇÃO INFANTIL EM MUNICÍPIOS COM ALTOS IDEBS NO NORDESTE: AS CONCEPÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES	
<i>Patrícia Maria Uchôa Simões</i> <i>Juceli Bengert Lima</i> <i>Manoel Zózimo Neto</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922011	
CAPÍTULO 2	13
A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO ESTADO DO MARANHÃO E POLÍTICA EDUCACIONAL: ASPECTOS DA ORIGEM E A SUA IMPLEMENTAÇÃO	
<i>Marcia Cordeiro Costa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922012	
CAPÍTULO 3	24
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE CRECHES COMO POLÍTICA PÚBLICA A FIM DE REDUZIR A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO MERCADO DO TRABALHO	
<i>Aline Evelin Fabrício de Macedo</i> <i>Ana Paula de Souza Santos</i> <i>Fujie Kawasaki</i> <i>Rafael Pereira</i> <i>Tatiana Kolly Wasilewski Rodrigues</i> <i>Wellington Júnior Jorge</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922013	
CAPÍTULO 4	33
A IMPORTÂNCIA DO PIBID E SEUS IMPACTOS NA ESCOLA: DOIS ESTUDOS DE CASO EM MÚSICA	
<i>Cristina Rolim Wolffenbüttel</i> <i>Guilherme da Silva Ramos</i> <i>Romeu Riffatti</i> <i>Sita Mara Lopes Sant'Anna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922014	
CAPÍTULO 5	46
A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
<i>Silvania dos Santos Rabêlo</i> <i>Thelma Helena Costa Chahini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922015	
CAPÍTULO 6	56
ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E AGRICULTURA FAMILIAR NA INTERFACE SAÚDE E AMBIENTE	
<i>Carla Rosane Paz Arruda Teo</i> <i>Maria Assunta Busato</i> <i>Vanessa da Silva Corralo</i> <i>Junir Antonio Lutinski</i> <i>Gisele Assumpção Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.6291922016	

CAPÍTULO 7 68

ANÁLISE COMPARATIVA DOS MUNICÍPIOS COM MELHORES E PIORES IDEBS DO NORDESTE: A PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Patrícia Maria Uchôa Simões
Marcela Pires Barbosa
Priscila de Cássia da Silva Ramos

DOI 10.22533/at.ed.6291922017

CAPÍTULO 8 79

ANÁLISE DA FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA EM MOLDES DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL SOB A ÓTICA DE PRECEPTORES/TUTORES E RESIDENTES

Carla Mousinho Ferreira Lucena
Ana Paula Rocha de Sales Miranda
Pablo Leonid Carneiro Lucena
Francilene Jane Rodrigues
Patrícia Barreto Cavalcanti
Clébya Candeia de Oliveira Marques
Adelaide Aires Pontes Adolfo

DOI 10.22533/at.ed.6291922018

CAPÍTULO 9 89

ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: O PROGRAMA BOLSA DE INICIAÇÃO ACADÊMICA A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES

Márcia Regina Mariano de Sousa Arão
Gleiciane Viana Gomes
Aline Santos Martins
Maria José Martins Galvão
Fernanda Venâncio Farias

DOI 10.22533/at.ed.6291922019

CAPÍTULO 10 101

ATENDIMENTO EFICIENTE DA REDE EDUCACIONAL: A IMPLANTAÇÃO DO NOVO MODELO LOGÍSTICO DE PERNAMBUCO

Ednaldo Alves de Moura Júnior
Emílio Veludo Lopes
Murilo Wesley Soares Costa
Anselmo de Oliveira Carvalho Filho

DOI 10.22533/at.ed.62919220110

CAPÍTULO 11 118

DEFINIÇÕES E CONCEITOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE MATERIALISTA-HISTÓRICA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Daphne Holzer Velihovetchi

DOI 10.22533/at.ed.62919220111

CAPÍTULO 12 136

ESTADO E AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA CRITERIAL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE QUASE-MERCADO

Joina Alves Bomfim

DOI 10.22533/at.ed.62919220112

CAPÍTULO 13..... 148

FAMÍLIA E REDE LOCAL: REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PROFISSIONAL EM UM PROJETO DE EDUCAÇÃO

Helena Piombini

Tainá Alvarenga

Rodrigo Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.62919220113

CAPÍTULO 14..... 161

FEDERALISMO, REGIME DE COLABORAÇÃO E A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO NA BAHIA

Angelo Dantas de Oliveira

Célia Tanajura Machado

DOI 10.22533/at.ed.62919220114

CAPÍTULO 15..... 173

GÊNERO E INCLUSÃO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO

Leandro Fernandes Valente

Jhennifer de Souza Góis

Antônia Sheilane Carioca Silva

Heliandra Linhares Aragão

DOI 10.22533/at.ed.62919220115

CAPÍTULO 16..... 181

INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ESTRATÉGIA PARA A LEGITIMAÇÃO DA DIVISÃO SOCIAL E ECONÔMICA DO SABER?

Valdenice de Araujo Prazeres

DOI 10.22533/at.ed.62919220116

CAPÍTULO 17 197

MECANISMOS DE MOBILIZAÇÃO PARA O REGIME DE COLABORAÇÃO: CAMINHOS PARA A GESTÃO COLABORATIVA DA EDUCAÇÃO

Ana Paula Massonetto

Manoel dos Santos

André Cardone

DOI 10.22533/at.ed.62919220117

CAPÍTULO 18..... 214

MULHERES IDOSAS E SEU PROCESSO EDUCATIVO: A EXPERIÊNCIA DAS ALUNAS DA UNATI/UERJ

Alzira Tereza Garcia Lobato

Carla Virginia Urich Lobato

DOI 10.22533/at.ed.62919220118

CAPÍTULO 19 224

O PLANO DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO CONTEXTO DE EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA

Cristiane Queiroz Leite Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.62919220119

CAPÍTULO 20	236
O REGIME DE COLABORAÇÃO E O PNE: ENTRE O PROPOSTO E O POSSÍVEL	
<i>Laurimar de Matos Farias</i>	
<i>Leila Maria Costa Sousa</i>	
DOI 10.22533/at.ed.62919220120	
CAPÍTULO 21	247
OS CONCEITOS DE DESCENTRALIZAÇÃO, AUTONOMIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL	
<i>Edivania de Castro Pires</i>	
<i>Leidy Jane Claudino de Lima</i>	
<i>Ângela Maria Dias Fernandes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.62919220121	
CAPÍTULO 22	256
OS SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: CONTRADIÇÕES NO ACESSO E NA QUALIDADE DO ENSINO	
<i>João Paulo da Conceição Alves</i>	
<i>Ronaldo Marcos de Lima Araujo</i>	
<i>Márcia Pereira da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.62919220122	
CAPÍTULO 23	268
POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	
<i>Leidy Jane Claudino de Lima</i>	
<i>Jorge Fernando Hermida</i>	
<i>Fernando Augusto Generino Soares</i>	
<i>Edivania de Castro Pires</i>	
DOI 10.22533/at.ed.62919220123	
CAPÍTULO 24	281
VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA GESTÃO ESCOLAR ATRAVÉS DA OTIMIZAÇÃO DOS RECURSOS HUMANOS: O CASO DE PERNAMBUCO	
<i>Ednaldo Alves de Moura Júnior</i>	
<i>Severino José de Andrade Júnior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.62919220124	
SOBRE A ORGANIZADORA	297

ESTADO E AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA CRITERIAL: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL DE QUASE-MERCADO

Joina Alves Bomfim

Doutoranda em Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), especialista em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMG) com formação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora dos Cursos de Serviço Social e Direito na Universidade do Ceuma (UNICEUMA) em São Luís-Ma, nos quais leciona Leitura e Produção Textual e Metodologia Científica.

RESUMO: Este estudo discute a política de avaliação educacional brasileira, em forma de avaliação estandardizada criterial e que é realizada em todos os níveis da educação brasileira, com ênfase no Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)), o qual se constitui hoje a principal forma de entrada para o Ensino Superior, especialmente para adentrar as universidades públicas. Paralelamente, cria-se o quase-mercado da educação, fomenta-se a competição entre as escolas, com pouco acesso das classes populares àquelas vagas na universidade pública, cujos cursos propiciam maior mobilidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação estandardizada criterial. Estado. Políticas educacionais. Quase-mercado.

ABSTRACT: This study discusses the Brazilian educational evaluation policy in the form of standardized criterial evaluation and carried out at all levels of the Brazilian education, with emphasis on the National Higher Education Examination (ENADE), the National High School Exam (ENEM), which is now the primary method of entry to higher education , especially to enter public universities . At the same time, it creates the quasi-market education, fosters to competition between schools, with little access of the popular classes to those places in public universities, whose courses provide greater social mobility.

KEYWORDS: standardized evaluation criterial. State. Educational policies. Quasi-market.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas educacionais cada vez mais se vinculam aos interesses econômicos e seguem a lógica do mercado, atendendo aos interesses das elites, com conseqüente exclusão das classes populares, diminuição das chances de mobilidade social e aumento da reprodução do *status quo*, contrariando os históricos anseios e discursos pela democratização da educação como justiça, equidade e inclusão, que visam

ao enfrentamento da chamada nova ordem mundial.

É nessa mesma lógica econômica que surgem nos países de centro, nos anos oitenta e noventa, como uma forma de o Estado avaliar o desempenho dos alunos e medir a qualidade do ensino, as avaliações estandardizadas, que passaram mais tarde a compor o ideário das reformas da educação em quase toda a América Latina, nomeadamente no Brasil, seguindo uma tendência homogeneizante e de padronização, que desconsidera regiões, culturas, níveis de desenvolvimento e de crescimento econômico, estes últimos tomados, muitas vezes, como sinônimos.

Nessa perspectiva, a avaliação estandardizada não pode ficar restrita a análises pedagógicas ou psicológicas, prática comum quando o tema é avaliar. Ao contrário, ela só pode ser entendida, à medida em que se compreendem as transformações ocorridas ao final do século XX no âmbito da economia, da política e da cultura, resultantes dos processos de globalização, que afetaram o Estado e fizeram emergir cada vez mais as contradições do capitalismo, desta feita, agravadas pelo discurso neoliberal que veio a embasar a série de reformas na educação já mencionadas.

Assim sendo, o objetivo é discutir a relação entre o Estado e a avaliação estandardizada, subsidiada pela lógica de mercado e como isso repercute na educação e na sociedade brasileira, uma vez que todos os níveis e modalidades de ensino são avaliados, conforme metas de desempenho estabelecidas, as quais, embora não muito altas, nem sempre são alcançadas, e os resultados são, em geral, indicadores de fracasso.

A discussão resulta de uma investigação bibliográfica e documental, na qual se consideram, além do conceito de avaliação estandardizada e seu surgimento nos países de centro, a formação dos quase-mercados, o papel do Estado avaliador e o contexto atual no Brasil em relação aos resultados, considerando-se, em especial, os indicadores do Ensino Médio, como última etapa da educação básica, disponibilizados pelo Ministério da educação (MEC), a partir de 2005, ano em que se formaliza a política de avaliação.

2 | AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA CRITERIAL: A POLÍTICA DE QUASE-MERCADO

Em consonância com o ideário neoliberal, incumbe-se o Estado de controlar os resultados da educação. Nasceram, nesse contexto, políticas avaliativas que têm como um dos pontos centrais:

[...] a *avaliação estandardizada criterial*, isto é, a avaliação que visa ao controle de objetivos previamente definidos (quer como produtos quer como resultados educacionais), é que foi sendo apontada como um dos traços distintivos das mudanças nas políticas avaliativas, tornando-se um instrumento importante para a implementação da agenda da nova direita. Isso porque, se pela introdução da

avaliação estandardizada criterial se pode favorecer a expansão do Estado, pela publicação dos resultados dessa mesma avaliação pode promover-se a expansão do mercado. (AFONSO, 1999, p. 148, grifo do autor)

Esse tipo de avaliação é realizado em larga escala, aplica testes padrões para todos os níveis e modalidades da educação, com base em diretrizes específicas que direcionam conteúdos e competências a serem avaliados, sem considerar as especificidades e a diversidade com as quais convivem hoje não a só a Escola, como também a Universidade.

Com relação ao surgimento dessas avaliações, conforme Oliveira; Fonseca; Amaral:

A avaliação de *processos educacionais* emerge, desde a metade da década de 1980, como uma tendência mundial, sobretudo pela exigência de imprimir qualidade à gestão de sistemas educacionais, quando foi instituída nos Estados Unidos, França, Holanda, Suécia e Inglaterra e foram implementados, ao longo do tempo, mecanismos diversos de avaliação com múltiplas finalidades e fundamentações conceituais diferenciadas. Na década de 1990, a avaliação institucional estendeu-se para diversos países em desenvolvimento, desta feita como forma de complementar as reformas instauradas pelo globalismo, entre elas a descentralização das funções do estado. De par com os projetos nacionais de avaliação, organizações internacionais como a OCDE e a Orealc/Unesco desenvolveram amplos programas de avaliação, neste caso como diagnóstico comparativo internacional, e, portanto, como sustentação para a tomada de decisões políticas, em nível de nações ou mesmo de regiões mais amplas, como a América Latina. (2006, p. 72, grifo nosso)

É certo que as avaliações estandardizadas começam nesses países, antes mesmo da década de 1980, mas se intensificam com o fortalecimento do discurso neoliberal que se inicia com mais força na década de 1970, mas não é possível afirmar, como os autores o fazem, que se avaliam os processos educacionais. Esse é o discurso, mas, ao contrário, ao invés de processos, o que se avalia são os resultados, sem considerar diferenças sociais, econômicas, culturais, a identidade das instituições e dos alunos, avaliando a todos como se fossem um só, sob o pretexto de medir a qualidade da educação e com forte ênfase na publicitação desses resultados, com conseqüente estabelecimento de *rankings*. O que ocorre, além do contexto educacional, nesse tipo de avaliação, é: “

[...] a ênfase genérica na avaliação dos resultados (e produtos), e a conseqüente desvalorização da avaliação dos processos, independentemente da natureza e dos fins específicos das organizações ou instituições públicas consideradas. (AFONSO, 1999, p. 146)

O mais grave é que são avaliadas, muitas vezes, realidades completamente diferentes, social, econômica e culturalmente, cujos contextos e trajetórias históricas nada têm em comum e, obviamente, produzem resultados absolutamente diferentes. Assim ocorre com o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que resulta de uma iniciativa internacional

de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

As avaliações realizadas pelo Pisa comparam países com realidades e históricos tão diferentes que chega a parecer um despropósito. Afinal, comparar alunos de países em desenvolvimento, com escolarização tardia, escolas sem infraestrutura e outras condições adversas, a alunos de países de comprovado desenvolvimento com sólidos sistemas educacionais, não parece uma comparação justa.

Ademais, conforme Afonso (2009), nem tudo em educação pode-se medir ou comparar. Acerca deste tipo de avaliação e sua interação com a publicitação de resultados, o autor estabelece um contexto teórico-conceitual em que utiliza o termo *accountability*, sob o qual se articulam três dimensões autônomas e articuladas: a avaliação, a prestação de contas e responsabilização. Seu estudo sobre esses instrumentos ocorreu no sistema educativo dos Estados Unidos da América, a partir do qual ele estabelece uma relação com Portugal e aponta quatro formas de *accountability*: avaliação de desempenho do docente, avaliação institucional das escolas, os exames nacionais e a publicitação dos rankings.

Esses elementos são realizados dentro de uma lógica de mercado, à medida em que possibilitam o controle da produtividade, da eficiência e eficácia das instituições de ensino, direcionam os alunos ao setor privado da educação, mesmo à custa de sacrifícios e em detrimento do sustento da família, em muitos casos, haja vista os resultados ratificando o discurso de que a rede pública é ineficiente em educação.

Tudo isso vem a constituir o que, atualmente, denomina-se de quase-mercados em educação, expressão que assim se define:

[...] *quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são quase porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Assim, por exemplo, as organizações competem por clientes mas não visam necessariamente a maximização dos seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado. (LE GRAND, 1991, p. 1.259-1.260 apud AFONSO, 1999, p. 143, grifos do autor)

O termo quase-mercado é uma demonstração de que não só as políticas educacionais, mas os sistemas educacionais hoje são perpassados por uma lógica mercantil. Somado a isso, há os discursos para que se criem novas mentalidades, que o Estado seja mínimo em relação também à educação e descentralize sua atuação para organizações não governamentais, para associações comunitárias, embora

continue a financiá-la.

Os resultados destas formas de *accountability*, tal como são obtidos, vieram a fornecer, argumentos suficientes para o fortalecimento da retórica neoliberal que aponta uma crise na educação, nos sistemas escolares e, conseqüentemente, na Escola e, em certa medida, na Universidade também, que hoje, nesta ótica de responsabilização, são apontadas como centros de uma crise, que tem diversos culpados pela sua improdutividade e ineficiência, tais como problemas de gerenciamento, professores não qualificados, alunos desinteressados, entre outras questões.

Nessa concepção, é necessária uma reestruturação na educação como um todo, para que se atinjam padrões de eficiência e produtividade, em consonância com o mercado de trabalho, em outras palavras, com o mundo dos empregos. Também é parte desta concepção que a Educação fracassa dada a forte ingerência do Estado, que seria melhor se os cidadãos pudessem optar, ou seja, escolher que escola é melhor para seus filhos, a chamada livre escolha, que também funciona para a livre escolha de mercado. Por trás desses argumentos, há toda uma lógica mercantil, que:

Poucos negariam hoje que a educação e os processos de reprodução mais amplos estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem realizar as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança. Mas para além do acordo sobre este simples fato os caminhos dividem-se severamente. Pois, caso um determinado modo de reprodução da sociedade seja ele próprio tido como garantido, como o necessário quadro de intercâmbio social, nesse caso apenas são admitidos alguns ajustamentos menores em todos os domínios em nome da reforma, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações conjecturais e apriorísticas são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma a manter-se as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo intactas, em conformidade com as exigências inalteráveis de um sistema reprodutivo na sua totalidade lógico. (MÉSZÁROS, 2007, p. 108)

Isso significa, no mínimo, que a reforma em nome da qualidade não visava à correção da desigualdade nem à transformação da sociedade, mas à produção de competências para o mercado.

Quanto à qualidade da educação, cumpre ressaltar que o termo qualidade concorre para gerar um imbróglio semântico, tal é a quantidade de significados que emergem dos interesses que se articulam em torno do assunto, alguns reunindo concepções diametralmente opostas. É possível constatar que conceitos e discursos que marcaram lutas históricas dos educadores e profissionais da educação são utilizados hoje ao lado de outros contendo diferenças, muitas delas inconciliáveis, o que se exemplifica na declaração a seguir:

O desafio da educação é arquitetar novas mentalidades. Para tanto devemos buscar, dentro e fora da escola, a complementaridade em objetivos que muitos julgam antagônicos: indução do espírito empreendedor e trabalho em equipe;

postura geoestratégica pró-ativa e respeito à diversidade; busca da excelência e preservação das diferenças de perspectiva; competição e cooperação; lógica de mercado e coesão social. (MARCOVITCH, 2002, p.7)

Esses argumentos, que justificaram as avaliações estandardizadas em todo o mundo, obtiveram resultados mais alarmantes nos países periféricos, uma vez que se tornaram alvo de experiências dos organismos internacionais que hoje ditam também as políticas educacionais e concorrem para que estas resultem em experiências, muitas vezes, malogradas.

Para os neoliberais, é necessário que se estabeleçam mecanismos de controle mais rígidos para medir a qualidade da educação, que deve ser um instrumento para a construção de um projeto hegemônico, articulado e subordinado aos ditames do capital, em que esta lógica de mercado venha a ser considerada natural e a saída ideal para vencer a chamada crise por que passam hoje os sistemas educacionais.

Percebendo-se a influência determinante de organismos internacionais nessa política de quase-mercado que hoje embasa a educação, é mister que se compreenda o papel do Estado face à avaliação estandardizada como mecanismo de controle e regulação da educação.

3 | O ESTADO E SEU PAPEL AVALIADOR DA EDUCAÇÃO

Discutir o papel do Estado na formação das políticas educacionais, mormente no que diz respeito à avaliação estandardizada, adquire grande relevância, tendo em vista que as teorias que o sustentam, acabam por embasar não só a definição dos problemas educacionais, como também as políticas de intervenção e suas teorias justificadoras de solução, das quais passa a depender a execução dessas políticas.

Embora o Estado possa ser concebido e analisado de diversas formas, seja do ponto de vista político, da democracia, de vinculação à estruturação de classes e de mecanismos institucionais, o Estado que subsidia a presente análise é o que emerge da concepção neoliberal sob a coordenação do mercado. Isso porque, no Brasil, ao contrário de muitos países, a expansão e a diversificação da educação não ocorreu durante o estado de bem estar social, que, a bem da verdade, sequer ocorreu em solo brasileiro. Toda a reforma e seus mecanismos de controle como a avaliação ocorreram sob o ideário neoliberal, concebido pela centro-direita e pela direita neoliberal, cujas ideias podem ser expressas na seguinte assertiva:

[...] obediência aos fundamentos macroeconômicos, principalmente através do ajuste fiscal e da liberalização dos preços para garantir o equilíbrio dos preços para garantir o equilíbrio dos preços relativos; e, segundo (1985, com o Plano Baker), as reformas orientadas para o mercado (liberalização comercial, privatização, desregulação), que deveriam ser apoiadas politicamente por políticas sociais compensatórias direcionadas. [...] Em decorrência era necessário privatizar, liberalizar, desregular, flexibilizar os mercados de trabalho, mas fazê-lo de forma

radical, já que para o neoliberal o *Estado deve limitar-se a garantir a propriedade e os contratos devendo, portanto, desvencilhar-se de todas as suas funções de intervenção no plano econômico e social.* (BRESSER PEREIRA, 1998, p.57, grifo nosso)

Nesses governos, o projeto que se apresenta como alternativa à crise do capitalismo do final do século XX fomentou as reformas econômicas, políticas, jurídicas, sociais e educacionais, as quais foram marcadas por forte componente ideológico, na acepção do termo marxiano de falsa consciência e falseamento da realidade, cujas categorias de ordem são qualidade total, descentralização, flexibilização, formação abstrata e polivalente, produtividade, meritocracia.

Essas categorias impõem-se na construção de um projeto, que acaba sendo reconhecido como o melhor e o único viável. E nele, o papel do Estado é mínimo no que diz respeito à manutenção dos direitos conquistados pelas classes populares, assim como no tocante aos processos educacionais, e máximo, na cobrança de resultados de uma Escola e de uma Universidade que devem ser eficientes e eficazes, ainda que não lhe sejam dadas as condições necessárias para isso. Cabe ao Estado avaliar, responsabilizar e publicar resultados, favorecer a criação de *rankings*. Vale ressaltar que:

O Estado não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e os alvos a atingir, ao mesmo tempo que monta um sistema de monitorização e de avaliação para saber se os resultados desejados foram, ou não, alcançados. Se, por um lado, ele continua a investir uma parte considerável do seu orçamento em educação, por outro, ele abandona parcialmente a organização e a gestão quotidiana, funções que transfere para os níveis intermediários e locais, em parceria e concorrência com atores privados desejosos de assumirem uma parte significativa do “mercado” educativo. ((LESSARD; BRASSARD; LUSIGNAN, 2002, p. 35 apud BARROSO, 2005, p. 732):

O Estado assume o papel de avaliador, o que resulta de atribuições dadas por organismos internacionais, muitos deles responsáveis pelo financiamento das reformas educacionais, realizadas com juros altíssimos e sempre concedidos sob condicionalidades de que as políticas estivessem em consonância com os interesses do mercado. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e também o Fundo Monetário Internacional (FMI) aparecem com mentores e financiadores da educação, minando a autonomia dos Estados para delinear conforme suas realidades as políticas educacionais, para se restringirem ao papel de avaliador. Assim:

O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. *Centralização e descentralização* são as duas faces de uma

E assim, institui-se a política de quase-mercado, fortemente caracterizada pelo discurso empresarial, focada em resultados, competição entre escolas e universidades, estabelecimento de *rankings* e responsabilização daqueles diretamente envolvidos nos processos educacionais. Diante de tais questões, é importante analisar como tais questões permeiam a educação brasileira.

4 | AS AVALIAÇÕES ESTANDARDIZADAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

O Brasil criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala, ao qual cumpre avaliar a educação básica. Seu objetivo, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino que é ofertado. Com as informações produzidas, subsidiam-se a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas na área educacional em âmbito municipal, estadual e federal, com vistas à chamada elevação da qualidade do ensino.

O Saeb abrange três tipos de avaliação, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A Aneb avalia de maneira amostral alunos matriculados na 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tanto em áreas urbanas quanto rurais. A Anresc, também chamada de Prova Brasil, realiza uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal. Já a ANA consiste em avaliar de forma censitária alunos do 3º ano do Ensino Fundamental os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática, considerando também as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas, conforme Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (MEC-Inep)

O Saeb realizou sua avaliação pela primeira vez em 1990. Foi utilizada uma amostra de escolas que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana. De modo geral, esses estudantes foram avaliados em três componentes curriculares: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. Os alunos da 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação, o que se manteve na avaliação de 1993.

Adotou-se, posteriormente, em 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso, a metodologia de construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que veio a permitir a comparabilidade entre os resultados das avaliações

ao longo do tempo. A partir daí, a política de avaliação passou a ser aplicada às etapas finais de escolarização: 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, que, na atualidade, correspondem ao 5º e 9º ano, e 3º ano do Ensino Médio. Incorpora-se, também, à amostra da rede pública, uma amostra da rede privada, mas não foram aplicados testes de Ciências.

Em 2007, o Inep criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), cujas notas são estabelecidas em uma escala de zero a dez e leva em conta a aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Para se calcular o indicador, consideram-se os dados da aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. A finalidade é evoluir e atingir o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. Como exemplo, apresentam-se os índices do Ensino Médio:

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Tabela 1 - IDEB - Resultados e Metas

Ensino Médio

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Ainda com relação ao Ensino Médio, convém ressaltar que, desde 1998, vem-se realizando o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que se destina a avaliar o desempenho ao fim da escolaridade básica e cuja forma de avaliação ocorre por meio de testes que se encaixam na TRI. Atualmente, os resultados desse exame são utilizados por cerca de 500 universidades e também para concorrer a bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni) e ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o que significa dizer que tanto universidades públicas, quanto privadas, utilizam esses resultados como critério, atualmente sendo necessário que o aluno atinja 450 pontos para ter acesso ao financiamento.

No ensino superior, as avaliações standardizadas tornam-se formais em 1995 com a Lei 9.131/95, que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido no país como provão. A finalidade era avaliar o desempenho dos alunos, todavia isto não foi aceito de forma pacífica pela comunidade acadêmica, uma vez que os

alunos eram avaliados pelo desempenho, mas ficava bastante evidente que não se consideravam as condições em que as universidades vinham formando seus alunos. Prédios sem estrutura, professores com salários baixos e sem possibilidade de dedicar-se à pesquisa e à extensão, enfim, vivia-se o chamado sucateamento da Universidade pública brasileira e, ao mesmo tempo, cobrava-se uma qualidade para a qual não se davam condições de se efetivar.

Em 2002, no governo Luís Inácio Lula da Silva, cria-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei 10.861/2004. O exame passa a incorporar duas fases, a avaliação externa, em que se substitui o ENC pelo Exame Nacional de Cursos (ENADE), aplicado aos concluintes dos cursos superiores, e a autoavaliação, focando a instituição, ou seja, a avaliação institucional, por meio da qual as instituições de ensino superior (IES) passam a:

[...] fornecer análises abrangentes das dimensões, estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidades sociais, das IES e de seus cursos, nas diversas áreas de conhecimento. A proposta considerou também que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia e identidade das instituições e cursos deveriam ser respeitadas, preservando-se assim a diversidade que caracteriza o setor no país; e que todos os membros da comunidade do ensino superior deveriam participar, bem como outros representantes da sociedade civil. (VERHINE; DANTAS; SOARES, 2006, p.295)

O fato é que tanto o ENEM quanto o ENADE são exames obrigatórios, que estabelecem o desempenho como condição de acesso dos alunos a alguns benefícios e às IES. Os itens de prova, na verdade, itens de testes, são os mesmos para as diversas regiões do país e avaliam-se as competências que se constroem com os mesmos conteúdos determinados pelas diretrizes curriculares de cada curso. Os resultados coletivos são utilizados para comparar escolas, universidades e são amplamente divulgados. Embora o MEC não divulgue em forma de *ranking*, não é tarefa difícil para a mídia divulgar os resultados dessa forma, pois é apenas uma questão de enumerar do menor para o maior e vice versa.

Este é o cenário brasileiro no tocante à avaliação da qualidade do ensino sob o controle do Estado e sobre o qual se passam às conclusões que se espera sejam transitórias e possam ser transformadas a favor da sociedade brasileira por uma educação que seja de, de fato, justa e igualitária.

5 | CONCLUSÃO

Não são poucos os pontos contraditórios das avaliações standardizadas. No caso do Brasil, isto se evidencia mais claramente no Enem e no Enade em questões que vão desde a autonomia e a identidade à avaliação institucional.

O ENEM avalia os alunos, mas ao contrário da avaliação do ensino superior,

a avaliação institucional da Escola, em que se fornecem as análises sobre as suas dimensões conceituais e estruturais, fica a cargo dela mesma, por meio do seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Se essa avaliação realizada pela própria escola aponta deficiências, é possível afirmar que estas vêm sendo ignoradas, uma vez que as escolas ficam sob a responsabilidades dos estados e é de domínio público que a expressiva maioria dessas instituições apresenta-se em condições indesejáveis, com professores mal remunerados, sem material nem recursos didáticos suficientes para promover a aprendizagem. E o Enem é quase uma *conditio sine qua non* para adentrar a Universidade, para conseguir uma bolsa de estudos ou um financiamento.

Em grande parte, nessas avaliações, são os alunos oriundos da escola pública que ficam com média abaixo dos critérios para ingressar em cursos mais disputados e que dão acesso a melhores postos de trabalho. A meritocracia instaurou-se, é discurso de ordem, e o demérito é correlacionado às classes populares que integram o ensino público. A exclusão é o caminho, ninguém se pergunta por que quase sempre são eles, os alunos de classes populares, como se o demérito fosse uma condição genética e não construída sob uma lógica de mercado que enseja uma política educacional de quase-mercado.

Quanto ao Enade, embora se fale em preservação da autonomia e da identidade das instituições e em preservação da diversidade característica do país, as diretrizes hoje são iguais e muito fechadas em relação à elaboração dos planos de curso e de ensino, minando a autonomia da Instituição, do professor, enfim, contrariando essa diversidade que hoje é alvo de tantos estudos em qualquer das suas formas e manifestações. Contraditório porque quanto mais se apregoam tais questões, mais elas se uniformizam. Não são levadas em consideração as realidades, pois as avaliações são iguais, padronizadas em testes.

Os maus resultados apontam uma crise na Educação, na Escola, na Universidade, passando despercebido o fato de que a democratização da educação, nomeadamente no Brasil, implantou um novo cenário. Realmente, há uma crise, que é, sobretudo a crise social que antes não se mostrava porque se passava ao largo dela, só estudavam aqueles favorecidos por um sistema que prima pela desigualdade. Hoje, a desigualdade faz parte da educação, tem nome, tem rosto, tem histórias de vida que vêm romper, muitas vezes, com um histórico familiar de exclusão do sistema educacional.

A avaliação é inerente a qualquer atividade humana, mas não constitui uma tarefa fácil e que possa ser feita sem se considerar as implicações que isso possa trazer. Para o Estado, estabelecer pontos de chegada é fácil, parece difícil é transformar pontos de partida diferentes. Afinal, nenhuma política deveria ser implantada sem que haja infraestrutura social capaz de suportá-la e a questão que se deixa nessa análise é: Se o objetivo é avaliar a educação, estabelecer diagnóstico e subsidiar as políticas de melhoria da educação, por que os resultados continuam mantendo-se tão baixos?

Analisar a relação entre o Estado e a avaliação estandardizada no Brasil e suas implicações e repercussões na sociedade brasileira não é tarefa que se esgote

nessa análise, considerando, inclusive, as tensões que cercam o Estado no sentido de garantir direitos a diferentes classes sociais. Todavia permite compreender que os novos coletivos sociais que adentraram o sistema educacional ainda não foram alçados à condição de sujeitos, ao contrário, permanecem como objeto de políticas que os trata como problema, como incapazes, improdutivos e não ouve suas vozes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, Lisboa, ano XX, nº 69, dez. 1999.

_____. Nem tudo o que conta em educação é mensurável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, nº 13, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> Acesso em: 7 de ago. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, nº 45, 1998.

DALE, Roger. Construir a Europa através de um Espaço Europeu da educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, 1º sem. 2008.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S. A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional brasileiro. Brasília: CNTE, 1996.

MARCOVITH, J. A informação e o conhecimento. São Paulo: **Em Perspectiva**, nº 16, p.3 – 8, abril, 2002.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Porto Alegre, **Revista Theomai**, nº 15, 1º sem., 2007. Disponível em: <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero15>>. Acesso em: 11 de mar. De 2015.

OLIVEIRA, J. F.; FONSECA, M.; AMARAL, N. C. Avaliação, desenvolvimento institucional e qualidade do trabalho acadêmico. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006.

VERHINE; DANTAS; SOARES. Do provão ao enade: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. Rio de Janeiro, **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v.14, n.52, p. 291-310, jul./set. 2006.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-062-9

