

A FUNÇÃO SOCIAL DA AVALIAÇÃO ESCOLAR E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NOS ANOS 90: BREVES CONSIDERAÇÕES

*Benvida Barros Dourado Ribeiro**

RESUMO

O artigo faz uma trajetória da função da avaliação educacional, abordando suas principais concepções, seus fundamentos e implicações sociais. Num segundo momento, busca compreender a função das avaliações impostas pelas políticas de educação que se desencadearam nos anos 90 no país, na tentativa de entender seus objetivos e pressupostos políticos e pedagógicos. Nesse sentido, é possível perceber que modalidades de avaliação como os exames e os testes em larga escala continuam a ser defendidas e atualizadas.

Palavras-chave: avaliação educacional, educação básica, política educacional, SAEB.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal compreender o sentido da avaliação educacional no Brasil. Para tanto, optou-se por fazer uma breve descrição dos processos que historicamente fundamentaram as práticas avaliativas. Inicialmente, faz-se uma imersão na trajetória da avaliação educacional, pontuando teoricamente quatro fases preponderantes nessa trajetória: a fase da mensuração, a avaliação por objetivos, a avaliação como juízo de valor e as novas concepções com características democratizantes.

* Mestranda em Educação Brasileira pelo Minter/Capes/UFG/Unitins. E-mail: bbarros@blznet.com.br.

A segunda parte enfatiza as políticas de avaliação educacional no Brasil, detendo-se principalmente no Sistema de Avaliação de Educação Básica (Saeb). Sem a pretensão de fazer análise de dados, tentar-se-á explicitar a função dessas avaliações, principalmente na visão de um dos interlocutores, o MEC, representado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), órgão que centraliza e coordena os principais mecanismos de avaliação da educação brasileira.

Com certeza, o debate sobre este tema está bem mais fecundo e poderá ser estudado com outros enfoques. O que se faz aqui é um recorte cauteloso do que se julgou ser essencial nesta oportunidade.

1 A TRAJETÓRIA DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Durante as primeiras décadas do século XX, a maior parte da atividade caracterizada como avaliação educacional estava associada à psicomетria, que, na sua origem, se baseava na teoria da inteligência como uma propriedade inata e fixa no ser humano e na possibilidade de medi-la por meio de instrumentos construídos para esse fim.

Nessa fase, conhecida como a fase da mensuração, não se distinguia avaliação de medida. A preocupação dos estudiosos e usuários da avaliação se convergia para a elaboração de instrumentos ou testes para verificação do rendimento escolar. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, apresentando-se como suporte para isso um paradigma positivista orientado principalmente pelos estudos dos avaliadores norte-americanos.

Assim, apesar da defasagem de mais de duas décadas, os estudos sobre avaliação, realizados no Brasil, expressam o caráter psicológico da pesquisa norte-americana. Portanto, a ênfase dada à avaliação da aprendizagem, como mensuração de capacidades e características do homem, por meio de testagem, reflete o movimento ocorrido nas duas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos, como assinala Sousa (1995).

O papel do avaliador na fase da mensuração era fundamentalmente técnico, orientado por princípios que evidenciavam a inflexibilidade, a imparcialidade, a objetividade e a quantificação.

AVALIAÇÃO POR OBJETIVO

Segundo Prado de Sousa (1998), o desenvolvimento de uma teoria de avaliação educacional de forma mais sistematizada surgiu com Ralph Tyler, por volta de 1950, nos Estados Unidos. Essa teoria veio imbuída do princípio de que avaliar é estabelecer uma comparação entre o desempenho e os objetivos previamente determinados, ou seja, avaliar consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano.

Denominou-se descritiva a fase em que testes e provas tiveram grande expansão, com a finalidade de prover informações sobre o desempenho dos alunos. Comparavam-se, então, os objetivos propostos, com base em uma metodologia de caráter racional – basicamente comportamental –, para verificar em que medida as atividades, previstas e executadas, haviam atingido os resultados esperados. Nesse caso, o avaliador tem o papel, consideravelmente técnico, de descrever padrões e critérios.

Prado de Sousa (1998, p. 162), descrevendo a teoria de Tyler, ressalta que ela preconizava que somente evidências válidas sobre comportamentos desejados – os objetivos educacionais – forneceriam possibilidade de uma avaliação apropriada.

Sobre este assunto, Depresbiteris (2000, p. 12) faz a seguinte consideração:

Ainda que inovadora, na época, por atribuir a abordagem de Tyler importância aos objetivos na avaliação e por conter a idéia de *feedback* para que se efetuassem melhorias, a abordagem de Tyler pecara por considerar a avaliação como atividade final de alcance de objetivos, sem vinculá-la a um processo contínuo e sistemático, para o qual também concorrem julgamentos de valor.

O que se detecta é que a finalidade da avaliação – expressa até os anos 60 e posteriormente – com a tendência tecnicista era a de

classificar os alunos mediante seu nível de desempenho em provas e exames.

O JUÍZO DE VALOR

A terceira fase despontou principalmente por meio de marcante alerta dos estudiosos Stake e Scriven, no final da década de 1960. Para a necessidade do juízo de valor, a avaliação não podia, pois, prescindir de julgamento; carecia do juízo de valor para ver, compreender o fenômeno de interesse com a necessária profundidade.

Assim não bastaria medir e descrever, era preciso julgar o conjunto de todas as dimensões do objetivo, inclusive os próprios objetivos. Nesse sentido, o avaliador tinha o papel de juiz, absorvendo, contudo, os aspectos importantes das fases anteriores em termos de mensuração e descrição.

Destacando as proposições de Scriven, Prado de Sousa (1998) explicita que ele recomenda que não se deveria ter como ponto de partida os objetivos de um plano, mas chegar a eles através dos trabalhos dos alunos, observados em um dado contexto educacional. Scriven enfatiza a relevância de avaliar, além dos objetivos finais, aqueles que estavam sendo desenvolvidos no decorrer do curso, o que possibilitaria intervenções durante seu desenvolvimento.

Apresenta, assim, a caracterização de avaliação somativa e formativa e reconhece ainda que o processo de interpretação do próprio avaliador pode estar presente. Nessa perspectiva, para Stake, o avaliador deveria coletar argumentos que permitissem julgar o valor de um programa educacional (Prado de Sousa, 1998).

Nessa direção, surgem a avaliação iluminativa de Parlet e Hamilton, voltada para a tomada de decisões, a proposição de Stufflebeam, e estudos de outros autores estrangeiros e nacionais, que proporcionaram a ampliação da temática no Brasil, principalmente na década de 1980, quando as contribuições da sociologia se tornaram mais efetivas na área educacional (Prado de Sousa, 1998).

Foi nesse período que os estudos evidenciaram a desigualdade da educação oferecida nas escolas, denunciando a função política da avaliação, a possibilidade de ela assumir uma direção classificatória,

seletiva e discriminatória. Prado de Sousa (1998, p. 165) assinala que as reflexões produzidas na época tiveram o objetivo de deixar claro que

a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção de homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. Melhor dizendo, são as determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa, explícita e acaba legitimando esta função.

As denúncias das implicações sociais da prática avaliativa situam-se no contexto dos determinantes estruturais da sociedade capitalista, sendo a escola apontada como um espaço de reprodução dos valores das classes dominantes e de manutenção da sociedade desigual e excludente, como ilustra Sousa (1995, p. 48):

São exploradas denúncias de que a avaliação tem se constituído em um mecanismo que legitima a exclusão dos alunos das classes trabalhadoras da escola, e que esta se manifesta como caráter punitivo e autoritário, visando ao controle e à sujeição do aluno a padrões e normas hegemônicas na sociedade capitalista.

Acerca desse panorama da função da avaliação escolar, Luckesi (1992, p. 6) aponta que

a avaliação da aprendizagem nas escolas brasileiras de primeiro e segundo grau em geral tem como principal característica ser um instrumento de controle aversivo dos alunos. O papel específico da avaliação seria de diagnóstico e reorientação do ensino. Mas isto dificilmente acontece nas escolas brasileiras, porque a avaliação é empregada como um instrumento disciplinador e de ameaça para os alunos, [...], temos uma pedagogia voltada para a questão do exame.

Saul (1999, p. 49-50), por sua vez, analisa com bastante propriedade esse fato, destacando que

a presença de uma relação autoritária no contexto da avaliação não se dá apenas no âmbito da avaliação da aprendizagem, quando interagem professores e alunos. Essa mesma relação também está presente, de modo geral, quando se perseguem outros alvos de avaliação como, por exemplo, currículos, programas educacionais, cursos e instituições.

Diante desse quadro, Prado de Sousa (1998) ressalta a importância da escola para a elevação do nível cultural das classes populares e acrescenta que é necessário, portanto, o desenvolvimento de uma educação voltada para a formação de sujeitos que aprendam coletivamente a perseguir a transformação social.

Segundo André (1996), conceber a avaliação numa visão democrática e libertadora pressupõe a denúncia desses mecanismos, muitas vezes ocultos, que permeiam as práticas educativas e a edificação de uma outra mentalidade que transforme essencialmente os processos e as relações escolares. Nessa direção, alguns estudos apontam a urgência de consolidação de referenciais teóricos que expressem uma concepção de avaliação como processo de reflexão sobre a ação sociopolítica inerente a tal processo, na busca de compreensão da realidade escolar, com o objetivo de subsidiar decisões e direcionamentos de intenções.

NOVAS TRILHAS

A persecução de novos caminhos para o processo avaliativo resultou no redirecionamento da função da avaliação. A tese defendida por Belloni (2000, p. 186) é a de que

é possível desenvolver uma sistemática de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação – isto é, do ensino, da aprendizagem, da pesquisa e da gestão institucional – com a finalidade de transformar a escola atual em uma instituição voltada para e comprometida com a democracia do conhecimento e da educação, assim como a transformação da sociedade. Este é o

papel ou função social da avaliação e é necessário aprender como implementá-la.

Nesse caminho, a avaliação extrapola o debate técnico ou metodológico, captando a dimensão qualitativa que implica um empreendimento ético, político e histórico, por se centrar na participação. Avaliar qualitativamente exige a sensibilidade de perceber a capacidade de cada envolvido no processo para abrir espaços no âmbito do conhecimento científico, de modo a utilizá-lo para uma melhoria de vida, seja no terreno individual seja no seu compromisso social.

Assim, a avaliação deve estar a serviço de uma pedagogia dinâmica, ser uma operação de leitura orientada da realidade e por ser uma atividade intencional, produto de determinada sociedade, deve colaborar com os mecanismos de transformação desta.

Um dos últimos movimentos a chegar ao panorama brasileiro de avaliação educacional é o postulado por Barry MacDonald, que apresenta uma classificação política dos estudos avaliativos, dentre os quais a avaliação democrática que traz no seu bojo o papel de fornecer informação de uma dada comunidade sobre um programa educacional. O valor que a orienta é a cidadania consciente. O avaliador vai utilizar uma metodologia que permita a acessibilidade às informações dos diferentes grupos sociais, favorecendo assim a negociação entre eles e a tomada de decisões coletivas (Saul, 1999).

Esse é um dos pilares que sustenta a construção do paradigma da avaliação emancipatória proposta por Saul, que destaca também o processo de conscientização como a mola-mestra de uma pedagogia emancipadora, “em que os membros de uma organização são tratados como seres autodeterminados”. A autora destaca ainda a pesquisa participante que encerra em seu bojo alguns princípios, como autenticidade e compromisso, antidogmatismo, restituição sistemática, *feedback* aos intelectuais orgânicos, ritmo e equilíbrio de ação-reflexão e ciência modesta e técnicas dialogais (Saul, 1999, p. 55).

Saul caracteriza a avaliação emancipatória como “um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la”. Esse tipo de avaliação está situado numa vertente político-pedagógica, cujo interesse primordial é a emancipação, e des-

tina-se, principalmente, à avaliação de programas educacionais ou sociais (Saul, 1999, p. 61).

A autora destaca como conceitos básicos envolvidos nessa proposta a emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa, apresentando como pressupostos metodológicos os mesmos princípios da pesquisa participante. Baseia-se numa abordagem qualitativa e usa métodos dialógicos e participantes. O avaliador assume, assim, o papel de coordenador de trabalhos avaliativos e de um orientador dessas ações.

Segundo Saul (1999, p. 61), os objetivos precípuos da avaliação emancipatória são: “iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências no sentido de torná-las autodeterminadas e a aposta no valor emancipador dessa abordagem, para os agentes que integram um programa educacional”.

Nessas considerações, capta-se, pois, a ressonância entre um paradigma que propõe um processo metodológico hermenêutico-dialético e uma abordagem de avaliação que depende desse processo para subsidiar sua postura de responsabilidade. Nesse contexto, a avaliação se fortalece a fim de fornecer elementos para a orientação da aprendizagem, o que abrange, além da avaliação do aluno, a avaliação da organização escolar, situada como dimensão intrínseca do processo pedagógico e, portanto, inclusa em um dado projeto educacional e social.

2 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL NOS ANOS 90

AS DIRETRIZES

A avaliação ganhou centralidade nas reformas educacionais em curso no país, instalando-se gradativa e firmemente na agenda dos formuladores de políticas públicas no Brasil.

A partir do compromisso internacional assumido na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, o Brasil – convocado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) – elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET), em 1993, o que explicita a função da União, através do MEC, de coordenar e articular a formulação e a avaliação das políticas nacionais.

Uma das prerrogativas contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, apresentada no artigo 4º, trata da “necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (Brasil, 1993, p. 75-76).

Nessa perspectiva, o Plano Decenal de Educação para Todos, no que diz respeito às medidas e instrumentos de implementação do Plano, no item sobre a intensificação das ações governamentais em curso, destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, fazendo a seguinte menção:

Vem sendo desenvolvido e implementado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com a finalidade de aferir a aprendizagem dos alunos e o desempenho das escolas de primeiro grau e prover informações para avaliação e revisão de planos e programas de qualificação educacional. (Brasil, 1993, p. 59)

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que era uma diretriz governamental, tornou-se uma clara atribuição do MEC. A LDB, no seu artigo 9º, inciso VI, no qual trata sobre a incumbência da União, representada pelo MEC, em colaboração com os sistemas de ensino estadual e municipal, dispõe que se deverá “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior”. Destaca como objetivos a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino, enfatizando ainda como

responsabilidade dos estados avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Uma das diretrizes do Plano Nacional de Educação em relação ao ensino fundamental é que os sistemas de informação e de avaliação são essenciais para o acompanhamento da realidade da educação escolar no país. O plano expressa que

a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de Sistemas complementares nos estados e municípios permitirão um permanente acompanhamento da situação escolar do País, podendo dimensionar as necessidades e perspectivas do ensino médio e superior [E traça como meta:] Assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação, em todos os sistemas de ensino, de um programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos estados e municípios que venham a ser desenvolvidos. (Brasil, 2001, p. 52-53 e 55)

ALGUNS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO

O SAEB foi concebido com o objetivo de fornecer elementos para apoiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

A primeira abordagem apresentada consiste em investir na melhoria das condições de ensino, com o objetivo de conter os altos índices de repetência e de melhorar a produtividade das redes de ensino. Ações dessa ordem coadunam com o posicionamento de técnicos ligados ao Banco Mundial, um dos colaboradores do projeto. “O projeto congrega a cooperação técnica internacional” (Brasil, 1993, p. 59). Dourado (1999, p. 123), citando Coraggio (1996), destaca que um dos pilares das políticas propostas pelo Banco Mundial para a educação é a “ênfase na avaliação e eficiência, induzindo as instituições à concorrência”.

Esse tipo de sistema de avaliação, como preconiza Prado de Sousa (1998), coloca a qualidade do ensino a ser esperado em um processo de escolarização, orientado por uma proposta de identificação dos conteúdos e habilidades dominadas pelo aluno: “o desenvolvimento de capacidades básicas de aprendizagens necessárias às exigências do trabalho flexível” (Coraggio, apud Dourado, 1999, p. 123).

Esses indicadores, dentre outros, como assinala Dourado, revelam o caráter utilitarista presente na concepção do Banco Mundial para a educação, acrescentando ainda que, ao defender esses princípios, ele traz em seu discurso a adesão às premissas do neoliberalismo, uma visão unilateral de custos e benefícios.

O SAEB é aplicado a cada dois anos, numa amostra probabilística de todos os alunos das escolas no Brasil, matriculados na quarta e oitava séries do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio. Capta as informações sobre a proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências (Química, Biologia e Física). Avalia, também, características da escola e dos professores em associação ao perfil socioeconômico dos alunos.

Segundo os mentores desse sistema, pressupõe-se uma permanente retomada de suas questões norteadoras, tendo em vista as demandas cada vez mais complexas da avaliação educacional, uma das mais significativas entre essas questões. Destacam a utilização que se faz do sistema, orientando, por meio deles, as políticas nacionais, a definição de projetos pedagógicos de secretarias de educação e das escolas, e o próprio cotidiano do professor. Acreditam que no bojo da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado. E isso é notório quando se difunde, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Matriz Curricular de Referência para o SAEB, publicada pelo Inep/MEC e amplamente divulgada entre os educadores brasileiros.

Outro programa de avaliação em pauta é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que tem como objetivo avaliar o desempenho individual do aluno ao término da escolaridade básica, aferindo o desenvolvimento das competências fundamentais ao exercício da cidadania. No exame, o desempenho dos participantes é avaliado em duas provas: uma de conhecimentos gerais – que exigirá dos alunos a

capacidade de exercer o domínio de diferentes linguagens e de solucionar problemas simples – e a outra de redação.

As notas obtidas no Enem poderão servir de referência para o ingresso no mercado de trabalho, em cursos profissionalizantes do pós-médio e, principalmente, como alternativa de acesso à universidade, em associação ou substituição ao vestibular.

Os alunos brasileiros participaram ainda do programa de avaliação internacional de estudantes com idade de quinze anos. É uma avaliação coordenada pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), em 28 países-membros da OCDE e em outros seis países convidados, entre eles o Brasil.

Um dos principais objetivos é produzir indicadores internacionais para avaliar como as escolas estão preparando os alunos do futuro. Os resultados poderão ser utilizados para comparar a *performance* educacional dos países participantes e para melhorar o funcionamento das escolas, os currículos escolares e a aprendizagem dos alunos (Mendes, 1999).

Diante do cenário brasileiro, de políticas voltadas para a minimização da atuação do Estado, redirecionando as políticas econômicas e sociais, Belloni (2000, p. 192-193) chama a atenção para a ampliação do interesse acerca da avaliação, trazendo à baila duas proposições: “se se trata de uma nova função auto-atribuída pelo Estado – como estado avaliador – ou se é parte de uma estratégia de construção de uma outra relação estado–sociedade”.

A partir da fala de Maria Helena Castro, ex-presidente do Inep/MEC, reproduzida aqui, Belloni aponta que a questão está claramente expressa.

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há país no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade de seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma. Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em diferentes dimensões (condições da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e

produtividade dos recursos humanos etc.), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatos associados do rendimento escolar, impacto de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem etc.). (Castro, apud Belloni, 2000, p. 193)

Resumindo a análise feita, em entrevista, pelo sociólogo português Almerindo Janela Afonso sobre avaliação educacional nacional, o *Jornal do Brasil* publicou a seguinte consideração:

A avaliação educacional nacional, ao contrário do que se percebe à primeira vista, não está restrita ao terreno pedagógico. Ela reflete orientações políticas dos governos e, muitas vezes, perde seu caráter de diagnóstico de situações a serem aperfeiçoadas, para tornar-se instrumento de controle do Estado. (Bardanachivili, 2000).

Com muita propriedade, o sociólogo posiciona em entrevista que

a introdução de um currículo nacional e de avaliação, também em âmbito nacional, transmite a idéia de que os governos estão preocupados com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais, o que é afinal a principal preocupação do mercado. (Bardanachivili, 2000)

Afonso considera que essa política de currículo e de avaliação nacional é condição fundamental para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação. Nessa perspectiva, a avaliação de resultados se torna mais substantiva do que a avaliação de processo. Pondera também que não é contra qualquer modalidade de avaliação, mas ressalta que é necessário inicialmente definir se a avaliação será um instrumento de regulação e controle ou de emancipação.

Nessa direção, o que se percebe, também, é a necessidade premente da compreensão do sentido da avaliação educacional por todos os atores envolvidos no processo de avaliação da educação.

Para tanto, o delineamento das vertentes a serem apreciadas e a análise dos resultados deverão ser atividades coletivas assumidas por todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este breve olhar em direção à avaliação educacional, buscou-se captar alguns elementos significativos para a compreensão da sua função social, permitindo assim entender as suas amplitudes e limitações, os objetivos perseguidos e os pressupostos políticos e pedagógicos subjacentes.

O caminho percorrido possibilitou retratar um ângulo sobre o movimento teórico na arena da avaliação educacional, mostrando que mudanças sensíveis estão ocorrendo do ponto de vista científico, impondo-se assim a análise e o debate sobre os paradigmas que estão contribuindo para o emergir de uma nova consciência da avaliação.

A partir da crítica à avaliação eminentemente técnica, exploraram-se também as conexões entre a avaliação educacional e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade, evidenciando sua dimensão político-ideológica. Verifica-se, portanto, que paulatinamente a psicometria está convivendo com novas metodologias, em que a mensuração não é o fator preponderante, mas ênfase é dada à função de estimular o desenvolvimento humano, a emancipação, o aperfeiçoamento de todos os seus componentes, num clima de confiança, coletivo e democrático.

Nem sempre, porém, a prática tem absorvido esses avanços para contribuir substancialmente na mudança da escola e na transformação social. O que se percebe é que algumas modalidades de avaliação continuam a ser defendidas e atualizadas, como os exames e os testes em larga escala, e sua utilização está presente nas reformas das políticas educacionais contemporâneas.

As proposições da nova LDB e as políticas governamentais relativas à avaliação vislumbram-se como um mecanismo para subsidiar a tomada de decisões concernentes às dimensões administrativas e pedagógicas. Sem dúvida, este papel é de singular importância

na perseguição de uma educação de qualidade. Porém, o que se evidencia é sua utilização, principalmente, para o estabelecimento de *rankings* entre os sistemas, as escolas, os professores, os alunos e para o reforço a uma política educacional elitista e padronizadora.

Essa política de avaliação da educação básica reduz a complexidade do processo educativo a indicadores mensuráveis quantificáveis, enquanto a avaliação do processo fica oculta diante da suposta neutralidade do instrumento de avaliação por exame nacional, desconsiderando a multirreferencialidade dos processos avaliativos que vêm contribuindo para a superação da crise nos paradigmas tradicionais nesse campo.

ABSTRACT

This article leads to the function of the educational evaluation, concerning about the main evaluation concepts, its fundamentals and its social approaches. In a second moment, it searches the reader to understand the function of the these evaluations imposed by the education politics in order of trying to emprehend its aims and political supports, which was part of 90's Brazil's conception, as way of learning processes. Moreover, it is possible the exams are used in a large amount updated.

Keywords: educational evaluation, basic education, educational politics.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. Afonso de. Avaliação escolar: além da meritocracia e do fracasso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 99, 1996.

BARDANACHIVILI, Eliane. Avaliações nacionais ignoram processo de evolução da escola. *Jornal do Brasil*, 17 dez. 2000. Educação e Trabalho – empregos, p. 3-5.

BELLONI, Izauro. A função social da avaliação institucional. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org). *Avaliação institucional*. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000. p. 186-193.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília, DF, 1993. p. 59-76.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa. Avaliação de programas e avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Eda C. B. Machado de. (Org.). *Avaliação de currículos e de programas*. 2. ed. Brasília, DF: Editora UnB, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação superior brasileira. In: SILVA, Rinalva Cassiano. (Org.). *Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

LUCKESI, Cipriano. A cultura dos testes. *Dois Pontos: teoria e prática em educação*, Minas Gerais, v. 1, n. 12, p. 6-8, abr. 1992.

MENDES, João Luís. Avaliação da educação básica: Saeb cresce em todo o país. *Jornal do MEC*, Brasília, DF, p. 8, nov./dez. 1999.

PRADO DE SOUSA, Clarilza. Descrição de uma trajetória na/da avaliação. In: CONHOLATO, Maria Conceição. (Org.). *Idéias 30. Sistemas de avaliação educacional*. São Paulo: FTD: Diretoria de Projetos Especiais, 1998.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 49-61.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Avaliação da aprendizagem: ênfase nas presentes pesquisas no Brasil de 1930 a 1980. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 94, p. 44-48, 1995.