

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
URI
PRÓ - REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
NÍVEL MESTRADO

OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES

ELIANE MARIA COCCO

Frederico Westphalen, RS

2013

ELIANE MARIA COCCO

**OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^ª. Edite M. Sudbrack

Frederico Westphalen, RS

2013

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**OLIMPIÁDA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS E
AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES**

Elaborada por
Eliane Maria Cocco

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Edite Maria Sudbrack – URI
(Presidente/Orientadora)

Membro Prof.^a Dr.^a Flávia Obino Corrêa Werle - UNISINOS
(1^a arguidora)

Membro Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Canan – URI
(2^a arguidora)

Frederico Westphalen, 05 de novembro de 2013.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cocco, Eliane Maria

Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas em um Município do RS e avaliação em larga escala: Possíveis Interloquções / Eliane Maria Cocco; orientadora: Edite Maria Sudbrack – Frederico Westphalen: URI/RS, 2013.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Palavras- chaves I. Edite Maria Sudbrack. II. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos meus amores:

Denilson

Gabriel e

Milena

AGRADECIMENTOS

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, e não nos deixa só, porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.

(Charles Chaplin)

Durante a realização do mestrado e escrita dessa dissertação, muitas foram as pessoas que me apoiaram, auxiliaram, incentivaram, acreditaram em mim e que fazem parte da construção desse trabalho. Com certeza, essa dissertação é fruto de um trabalho coletivo, de uma caminhada que não realizei sozinha.

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, a professora doutora Edite Maria Sudbrack, que me desafiou e me ensinou os caminhos a seguir. Obrigada pela paciência, exigências e por estar sempre disponível a me orientar, me fazendo crescer como pessoa e como profissional. Seus ensinamentos não vou guardá-los pra mim, quero compartilhá-los.

Obrigado a todos os professores do Mestrado em Educação, pois cada um plantou uma semente de incentivo e de conhecimento.

À professora doutora Flávia Obino Corrêa Werle e à professora Silvia Regina Canan por aceitarem a fazer parte da banca examinadora, pelas contribuições e pelo exemplo de educadoras que são.

Ao meu esposo Denilson pelo incentivo e apoio à realização desse sonho. Pela paciência e por assumir todas as responsabilidades nesse tempo. Aos meus filhos, Gabriel e Milena, pela compreensão por eu ter me dedicado muito mais à pesquisa do que à família.

Aos meus pais (Valdir Cocco e Jurema Cocco) e aos meus sogros (Clóvis da Costa e Julia da Costa) pelo apoio e por cuidar e dar amor e carinho aos netos nos momentos em que precisei me ausentar e estudar.

Às minhas irmãs, pelo apoio e incentivo. À Ana Paula Cocco pela ajuda nas formatações e correções.

À tia Eliane Rubert que, não só me ajudou a cuidar da casa, mas dos meus filhos.

Aos meus colegas do mestrado pela troca de saberes, principalmente à colega e amiga Emanuele Moura Barretta por poder compartilhar angústias e trocar experiências.

Aos colegas da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju pela compreensão com minhas faltas e pelo apoio, incentivo e ajuda com dicas, troca de ideias.

Aos diretores e professores de matemática das escolas municipais, estaduais e federal de Frederico Westphalen pelo acolhimento e participação na pesquisa de campo.

Ao amigo Gustavo Menegusso pelo carinho e pela correção da língua portuguesa e ao colega Evaldo Frizon pelo abstract.

Aos amigos que acompanharam e me apoiaram durante esta trajetória.

Agradeço a CAPES que, através do Observatório de Educação (OBEDUC), concedeu-me a bolsa de apoio durante parte da realização desse mestrado.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização de um sonho, que há tanto tempo estava acalentado. Nomear a todos seria impossível, pois ainda assim seria capaz de esquecer alguém.

Obrigado a todos, de coração.

Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,
mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos o que
deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas graças a
Deus, não somos como éramos.

(Martin Luther King)

RESUMO

No ano de 2005, professores e alunos das escolas públicas foram surpreendidos por uma proposta de inscrição em uma Olimpíada de Matemática a qual contemplava somente as escolas públicas de Educação Básica. Estava iniciando a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) com o lema Somando Novos Talentos. Hoje, ela é considerada a maior competição de Matemática do mundo. Na primeira edição foram 10.520.831 inscritos e na sua 8ª edição, a OBMEP teve 19.140.824 alunos inscritos. Percebe-se que o número de participantes quase dobrou comparando com a primeira edição. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) a fim de verificar se ela se constitui como uma política educacional de avaliação em larga escala. Nessa pesquisa são apresentadas, conceituadas e contextualizadas, as políticas educacionais no Brasil, da Educação Básica, pós década de 1990. É, também, realizada uma análise das avaliações em larga escala como foco da política educacional. Apresenta-se a OBMEP, suas características e regulamentos como possibilidade de uma política avaliativa. Para o referencial teórico são analisados autores que estudam a questão das políticas públicas, as avaliações escolares e avaliações em larga escala. A metodologia adotada fundamentou-se na abordagem qualitativa, por meio da qual os passos do trabalho foram sendo construídos com base nos dados coletados, na pesquisa de campo e na fundamentação teórica. A pesquisa empírica foi realizada nas 19 Escolas Públicas de Frederico Westphalen que possuem Ensino Fundamental Séries Finais e/ou Ensino Médio. Ao todo foram 54 sujeitos envolvidos: 15 diretores, 28 professores de matemática, 7 coordenadores da Olimpíada nas escolas, 2 organizadores da aplicação da segunda fase, o coordenador regional e a idealizadora da OBMEP. Algumas conclusões provisórias: A OBMEP é de grande amplitude, sendo considerada a maior competição de Matemática do mundo. Embora não obrigatória, é composta por provas padronizadas e acontece regularmente a cada ano. Abrange todas as escolas e todos os alunos da rede pública de ensino e seu foco é a aprendizagem matemática. Esta Olimpíada foi implementada no governo Lula e permanece no governo Dilma, mas não se sabe se terá continuidade nos próximos governos, logo ela ainda é considerada uma política de governo e não de Estado.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; OBMEP; Política Pública Educacional.

ABSTRACT

In 2005, teachers and students in public schools were surprised by a nomination in a Mathematical Olympiad which contemplated only the public schools of Basic Education. It was starting the Mathematical Olympiad of Public Schools (OBMEP) with the slogan Adding New Talents. Today, it is considered the biggest mathematics competition in the world. In its 8th edition, OBMEP had 19,140,824 students enrolled. It can be seen that the number of participants almost doubled compared with the first edition. Accordingly, the overall goal of this research is to analyze the Mathematical Olympiad of Public Schools (OBMEP) to check if it is as an educational policy evaluation of large-scale. In this research are presented, conceptualized and contextualized the educational policies in Brazil, Basic Education, after the 1990s. It is also held an analysis of the evaluation in large-scale as focus of the educational policy .It presents the OBMEP, its characteristics and regulations as the possibility of an evaluative policy. For the theoretical analysis, are analyzed authors who study the issue of public policies, the school evaluations and large-scale assessments. The methodology was based on a qualitative approach, whereby the steps of the work were constructed based on the data collected in the field research and in the theoretical. The empirical research was conducted in 19 Public Schools in Frederico Westphalen that have Elementary School Finals Series and / or Secondary. Altogether 54 subjects were involved: 15 directors, 28 math teachers, coordinators of the Olympics in 7 schools, 2 organizers of the second stage, the regional coordinator and creator of OBMEP. Some provisional conclusions: The OBMEP is of large amplitude been considered the largest mathematics competition in the world. Although not required, it is composed of standardized tests and occurs regularly every year. It covers all schools and all the students in public schools and its focus is the learning mathematics. This Olympics was implemented in Lula's government and remains in Dilma's government, but it is unclear whether the next government will continue, so it is still considered a government policy and not the State.

Keywords: Large scale evaluation; OBMEP; Public Policy Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Comparativo PISA - BRASIL e OCDE	145
Gráfico 2 – Quantidade de profissionais por dependência administrativa.....	94
Gráfico 3 – Indicador de premiados da escola	106
Gráfico 4 – Reflexão sobre o currículo	112
Gráfico 5 - OBMEP e IDEB.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - OBMEP em números – 1ª fase (2005 – 2013).....	76
Tabela 2 - OBMEP em números na 2ª fase	78
Tabela 3 - Quantidade de premiação no Brasil.....	80
Tabela 4 – Quantidade de premiação em Frederico Westphalen	81
Tabela 5 – IDEB do Brasil observado nas Séries Finais do Ensino Fundamental	144
Tabela 6 - IDEB do Brasil observado no Ensino Médio.....	144
Tabela 7 – IDEB do RS observado no Ensino Fundamental Séries Finais.....	144
Tabela 8 – IDEB do RS observado no Ensino Médio	144
Tabela 9 – IDEB de Frederico Westphalen observado no Ensino Fundamental Séries Finais	145
Tabela 10 - Desempenho Latino Americano – Evolução PISA	145
Tabela 11 - Matrículas na rede pública do Brasil (2005 – 2012)	146
Tabela 12 - Número de estabelecimentos de ensino da rede pública no Brasil (2005-2012)	146
Tabela 13 - Matrículas na rede pública do RS (2005 – 2012).....	146
Tabela 14 - Matrículas na rede pública em Frederico Westphalen (2005 – 2012).....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das avaliações em larga escala na Educação Básica e suas características atuais	69
Quadro 2 - Encaminhamentos e retornos da pesquisa	94
Quadro 3 - Resumo da metodologia da pesquisa.....	98
Quadro 4 - Aspectos positivos e negativos da OBMEP.....	124

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da cidade de Frederico Westphalen no BRASIL	100
Figura 2 – Área que compreende o município de Frederico Westphalen e Municípios que fazem fronteira.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPF – Cadastro de Pessoa Física
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
GEMaTh – Grupo de Estudos Professor Malba Tahan
IBGE – Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICIT – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IMPA – Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul
MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MEC – Ministério de Educação
OBMEP – Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial do Comércio
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PECI - Preparação Especial para Competições Internacionais
PIC - Programa de Iniciação Científica
PICME - Programa de Iniciação Científica e Mestrado
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

POTI - Pólos Olímpicos de Treinamento Intensivo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SBM – Sociedade Brasileira de Matemática

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUZINDO O TEMA	19
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS 1990: CONCEITUAÇÕES, CONTEXTUALIZAÇÕES E INTERVENÇÕES	24
2.1 CONCEPÇÕES E INTERVENÇÕES DO ESTADO.....	25
2.1.1 O Estado avaliador.....	27
2.2 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS	30
2.2.1 Política pública educacional.....	32
2.3 REFORMA EDUCACIONAL PÓS 1990.....	36
2.3.1 Principais reformas no Brasil e a questão da Avaliação em larga escala.....	39
2.4 PAPEL DOS ORGANISMOS FINANCEIROS NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA	45
3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FOCO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	49
3.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO.....	50
3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS	55
3.3 PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PÓS 1990	61
4 OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS	74
4.1 A OBMEP: SUA GÊNESE E SUA CAMINHADA	75
4.1.1 Características e objetivos.....	77
4.1.2 Programas e incentivos	79
4.2 A OLIMPÍADA COMO POSSIBILIDADE AVALIATIVA?.....	82
5 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS	89
5.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA.....	89
5.1.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa	92
5.1.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados	95
6 O DESVELAMENTO DOS DADOS	99
6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	99
6.2 ANÁLISE E APRECIACÃO DOS DADOS	103
7 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS	128
REFERÊNCIAS	136
ANEXO A - Tabela 5 – IDEB do Brasil observado nas Séries Finais do Ensino Fundamental	144
ANEXO B -Tabela 6 - IDEB do Brasil observado no Ensino Médio	144
ANEXO C – Tabela 7 – IDEB do RS observado no Ensino Fundamental Séries Finais	144
ANEXO D - Tabela 8 – IDEB do RS observado no Ensino Médio.....	144
ANEXO E - Tabela 9 – IDEB de Frederico Westphalen observado no Ensino Fundamental Séries Finais.....	145

ANEXO F - Gráfico 1 - Comparativo PISA - BRASIL e OCDE.....	145
ANEXO G - Tabela 10 - Desempenho Latino Americano – Evolução PISA	145
ANEXO H - Tabela 11 - Matrículas na rede pública do Brasil (2005 – 2012)	146
ANEXO I – Tabela 12 - Número de estabelecimentos de ensino da rede pública no Brasil (2005-2012).....	146
ANEXO J - Tabela 13 - Matrículas na rede pública do RS (2005 – 2012)	146
ANEXO K - Tabela 14 - Matrículas na rede pública em Frederico Westphalen (2005 – 2012)	147
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido	149
APÊNDICE B – Questionário para a Direção.....	150
APÊNDICE C – Questionário para a(o) professor(a) de Matemática.....	152
APÊNDICE D – Questionário para a idealizadora da OBMEP.....	154
APÊNDICE E – Questionário para o (a) coordenador (a) regional da OBMEP.....	156
APÊNDICE F - Entrevista para a Coordenação da OBMEP na escola.....	158
APÊNDICE G - Entrevista para o (a) organizador (a) da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen.....	160

1 INTRODUZINDO O TEMA

No ano de 2005, professores e alunos das escolas públicas foram surpreendidos por uma proposta de inscrição em uma Olimpíada de Matemática a qual contemplava somente as escolas públicas de Educação Básica. Estava iniciando a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) com o lema Somando Novos Talentos. Não se sabia ao certo quais eram seus objetivos, se teria uma continuidade, como ela seria desenvolvida, mas mesmo assim, nessa 1ª edição foram 10.520.831 inscritos, 30.031 escolas, contemplando 93,5% dos municípios brasileiros. Por que houve tanta participação? Talvez porque ela trazia uma proposta de revelar talentos e abrir aos estudantes caminhos nas áreas científicas e tecnológicas bem como uma premiação para alunos, professores, escolas, municípios e coordenadorias. Conseguir captar a atenção e interesse não só dos alunos mais preparados, mas fundamentalmente estimular e embasar os que apresentam baixo desempenho, para ajudá-los a trilhar um caminho que eles mesmos tentassem construir, fazer inferências, levantar hipóteses e tirar suas conclusões de maneira independente, interagindo com outros colegas e professores eis algumas propostas da OBMEP.

A Olimpíada oferece algumas premiações a fim de incentivar a participação e a dedicação dos estudantes que chegam à fase final: medalhas de ouro, prata e bronze, menção honrosa, Bolsa Iniciação Científica Jr. (CNPq), viagens, intercâmbios, possibilidade de cursar pós-graduação e mestrado em Matemática, visando à inserção social desses alunos profissionalmente e na elevação de sua formação acadêmica. No entanto, a premiação aos alunos não atinge nem 0,25% dos inscritos. Para os professores, escolas e Secretarias de Educação também existem premiações como: placa de homenagem, coleções de livros, vídeos, troféus, entre outros.

Na sua 8ª edição, a OBMEP teve 19.140.824 de alunos inscritos, 46.728 escolas e 99,42% dos municípios. Percebe-se que o número de participantes quase dobrou comparando com a 1ª edição. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) a fim de verificar se ela se constitui como uma política educacional de avaliação em larga escala. Para dar respostas a essa indagação surgiram alguns questionamentos: Quais os objetivos da OBMEP? Qual é o objetivo do Estado com a adesão da OBMEP? A OBMEP constitui-se em uma avaliação em larga escala? O que se entende por políticas públicas educacionais? Quem são os agentes financiadores? Quais os tipos de avaliação? Em que contexto político de avaliações externas a OBMEP

surge? Como os alunos, os professores e as Direções valoram a Olimpíada? Por que a escola adere à Olimpíada?

Hoje, a OBMEP é considerada a maior competição matemática do mundo. Além do grande número de alunos participantes, há o envolvimento de muitas pessoas como coordenadores de escola, coordenadores regionais, universidades, instituições de pesquisa e administrações públicas. O Ministério de Educação (MEC) e o Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação (MCTI) são os responsáveis pelo pagamento de todos os custos e quem realiza é o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a Sociedade Brasileira de Matemática (SBM).

A OBMEP é uma avaliação que desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como é planejada, aplicada e como os resultados obtidos são analisados e transformados em ações que possibilitem a tomada de decisões, aquisição de conhecimentos e o exercício da democracia.

Diante do exposto, é de fundamental importância ampliar os espaços de estudo e discussão e tornar conhecidas as políticas públicas educacionais para que se possa construir um sistema democrático em que toda a comunidade escolar seja capaz de refletir e participar das decisões buscando novas soluções para a conquista da autonomia. No caso da Olimpíada de Matemática é importante reconhecer o papel que ela assume no contexto da escola enquanto instituição promotora da transformação social.

Nesse sentido, no segundo capítulo encontra-se uma base teórica sobre as políticas educacionais no Brasil pós 1990. O texto traz os conceitos de Estado, suas funções e intervenções. Mostra que o mesmo tornou-se um instrumento a serviço do capital, pois exerce muito mais controle e regulação sobre os meios de produção do que de emancipação social. Destacou-se o Estado Avaliador¹ cujo objetivo tem sido, preferencialmente, manter o controle dos sistemas de ensino e fazendo “com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*” (SOBRINHO, 2004, p. 708).

¹ “Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como ‘Estado Avaliador’” (SOBRINHO, 2004, p. 708).

Inseriram-se, também, conhecimentos sobre as políticas públicas mostrando que elas não são estáticas e estão envolvidas em lutas, conflitos e pressões entre si. Evidenciaram-se as políticas educacionais que desde o início dos anos de 1990 têm assumido um papel relevante frente às mudanças econômicas, sociais e no sentido da promoção do capital e do fortalecimento da economia, pois tem se dado preferência a conhecimentos voltados às áreas técnicas que acabam gerando um processo de seleção e competitividade que acaba excluindo os menos preparados.

Sobre a reforma educacional procurou-se evidenciar seus objetivos, princípios e metas e a relação das principais reformas com a avaliação em larga escala destacando que os governos, na elaboração dessas reformas, priorizam o processo avaliativo. Além disso, são relatadas as principais reformas ocorridas após 1990, na área da educação, demonstrando que as metas e objetivos estão condicionados aos interesses do projeto social vigente.

Ainda, no mesmo capítulo, procurou-se revelar o papel que os organismos internacionais, como Banco Mundial, FMI e OMC, assumem no contexto da avaliação em larga escala.

O capítulo terceiro é dedicado às questões da avaliação propriamente ditas. Para iniciar, são apresentadas algumas definições de avaliação, suas finalidades e a forma como vêm sendo usada nos meios escolares. A avaliação é uma atividade política que, através de alguns procedimentos, procura manter o controle, a organização seja de uma sala de aula, quando realizada pelos professores, seja de uma instituição escolar, quando aplicada pelo Estado.

Num segundo momento é feita a conceituação das avaliações em larga escala, as quais, na ótica de Werle (2010)

se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

As avaliações em larga escala têm por objetivo recolher indicadores de desempenho para a criação de políticas públicas e também prestar contas à sociedade. Neste âmbito serão evidenciados e caracterizados alguns dos tipos de avaliação em larga escala presentes na educação básica pós década de 1990, mostrando que o foco tem sido monitorar e regular os estabelecimentos de ensino e a ênfase é para os resultados. A avaliação externa, em tese, visa à melhoria da qualidade da educação e a democratização da educação e para isso busca avaliar

o desempenho dos alunos em determinadas etapas da escolarização, por meio de testes de proficiência, questionários contextuais e diagnósticos do sistema de ensino.

Dando continuidade, no quarto capítulo engendra-se uma análise da OBMEP e seus contextos, relatando um histórico da Olimpíada, os envolvidos na sua elaboração e financiamento, os objetivos e características da OBMEP, bem como suas relações com a Prova Brasil e as médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A OBMEP é o foco desta pesquisa por atingir um número muito grande de estudantes, sendo assim considerada a maior competição de Matemática do mundo. Nas últimas décadas, o Estado tem se preocupado em avaliar o ensino oferecido, atendendo, assim, às exigências dos organismos internacionais. Nesse sentido, as avaliações externas passaram a ser presença notável nas escolas públicas como instrumentos potencialmente capazes de garantir e assegurar a qualidade do ensino. Mas será que esta Olimpíada é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala?

A construção metodológica desta pesquisa foi contemplada no quinto capítulo, descrevendo as opções e concepções de pesquisa, a amostragem da pesquisa empírica e os tipos, os instrumentos da coleta de dados e a técnica usada para a análise dos mesmos. O estudo tem um enfoque qualitativo e a abordagem realizada é hermenêutica. Quanto aos fins é exploratória e explicativa e os meios para atingir esses fins são as pesquisas bibliográficas e de campo. A amostragem é constituída pelos professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de escolas estaduais, municipais e federais de Frederico Westphalen, RS, idealizadora da Olimpíada, coordenadores regionais e organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen. Ao todo, os sujeitos da pesquisa, foram 54 pessoas: 15 diretores, 28 professores, 7 coordenadores da Olimpíada nas escolas, 2 organizadores da aplicação da segunda fase, o coordenador regional e a idealizadora da OBMEP. Os instrumentos usados foram questionários semiestruturados e entrevistas parcialmente estruturadas.

A sexta parte do trabalho debruçou-se sobre a análise e interpretação das respostas dos questionários e entrevistas com os sujeitos da pesquisa estabelecendo relações com o objetivo de responder ao problema desta pesquisa. Como tarefa inicial, todas as respostas dos sujeitos foram literalmente transcritas. Durante a coleta de dados foram sendo feitas análises e comentários acerca das realidades observadas. Após, passou-se a analisar as respostas, os aspectos comuns e contraditórios entre as opiniões dos pesquisados. Em seguida, fez-se a

exploração da literatura estudada para dar sustentação às argumentações, buscando verificar a relevância e o significado das respostas em relação aos propósitos da pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) como uma possibilidade de política educacional de avaliação em larga escala. Alguns resultados provisórios são possíveis de serem projetados: A OBMEP é de grande amplitude sendo considerada a maior competição de Matemática do mundo. Embora, não obrigatória, é composta por provas padronizadas e acontece regularmente a cada ano. Abrange todas as escolas e todos os alunos da rede pública de ensino e seu foco é a aprendizagem em Matemática. Esta Olimpíada foi implementada no governo Lula e permanece no governo Dilma, mas não se sabe se terá continuidade nos próximos governos, logo ela ainda é considerada uma política de governo e não de Estado.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL PÓS 1990: CONCEITUAÇÕES, CONTEXTUALIZAÇÕES E INTERVENÇÕES

Brasil, país de muitos contrastes regionais e de uma diversidade cultural muito grande, de avanços significativos na informação, nas tecnologias, na indústria, no comércio. Mas apesar dos progressos, muitos são os problemas que afetam a vida dos brasileiros na área da saúde, da habitação, da segurança. E quanto à educação? O que vem ocorrendo? Quais as mudanças? Estão acontecendo avanços ou retrocessos?

O objetivo deste capítulo é fazer um breve relato sobre as mudanças ocorridas no Brasil após os anos de 1990 com relação à Política Educacional. Num primeiro momento é elaborada uma breve conceituação sobre o Estado, suas ações e intervenções na elaboração e execução das políticas públicas. Logo após, são conceituadas as políticas educacionais, considerando que elas “permeiam os processos, não sendo consideradas propostas amplas e preestabelecidas às ações, pois uma coisa é o que se estabelece e outra o que se consegue realizar” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 113). Em seguida, parte-se para uma amostragem de como as conceituações de reforma educacional têm indicado muito mais a estabilidade, as disputas e a continuidade dos acordos do que a transformação social. Na continuação, expõe-se um breve relato sobre os organismos financeiros internacionais, como o BM², o FMI³ e OMC⁴, os quais não apenas formulam condições para empréstimos, como também atuam paralelamente ao Estado, como implementadores de reformas educacionais. Dentre estas, destaca-se a prioridade dos investimentos na educação primária, visando a uma formação para o mercado do trabalho, reduzindo os espaços para o desenvolvimento de sujeitos críticos e reflexivos que estejam aptos a produzir ciência e conhecimento.

² O **Banco Mundial** surgiu em 1944, após a II Guerra Mundial, como reconstrutor das economias devastadas e como credor do sistema privado. É um banco europeu, com sede em Washington. Ele é composto por um conjunto de instituições financeiras e possui cerca de 190 países membros. Entre 1950 e 1970, 70% dos programas de empréstimo do banco eram para a industrialização dos países do Terceiro Mundo. A partir de 1980, ocorreu uma reorientação do papel das políticas do Banco, devido ao endividamento dos países da América Latina, centralizando suas ações nas renegociações e garantias dos pagamentos das dívidas externas, bem como instituindo condições para obtenção de novos investimentos. Já na segunda metade de 1990, houve um processo de abertura comercial com privatizações e alterações da legislação trabalhista (SILVA, 2002).

³ O **Fundo Monetário Internacional** O FMI (Fundo Monetário Internacional) é um organismo com sede na cidade norte-americana de Washington; criado em 1945, seu objetivo é estabelecer a cooperação econômica em escala global. Sua atuação visa garantir estabilidade financeira, favorecer as relações comerciais internacionais, implantar medidas para geração de emprego e desenvolvimento sustentável e buscar formas de reduzir a pobreza. < <http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>

⁴ A **Organização Mundial do Comércio** é uma organização internacional, criada em 1995, e está sediada na cidade de Genebra, Suíça. o órgão tem como finalidade impor regras e normas para estabelecer um entendimento entre os países e as instituições internacionais que atuam no campo econômico. < <http://www.brasilecola.com/geografia/omc.htm>>

Com efeito, este capítulo empenha-se em evidenciar as concepções de Estado, de política pública e de reforma bem como fazer considerações sobre o Estado avaliador, as políticas públicas educacionais e destacar algumas reformas educacionais no país, desde a década de 1990, com vistas a demonstrar que as metas e objetivos das mesmas estão parcialmente condicionados aos interesses do projeto social vigente e dos organismos financeiros, os quais parecem desejar uma formação básica e de pouca qualidade para poder intervir de forma sutil no campo social e econômico.

2.1 CONCEPÇÕES E INTERVENÇÕES DO ESTADO

“A cidadania moderna, que se desenvolve igualmente ao longo dos séculos XVIII e XIX, está fortemente associada ao poder do Estado, na medida em que é este que a reconhece e garante” (AFONSO, 2001, p. 21).

Ao abordar o assunto políticas públicas é de extrema relevância discorrer acerca das questões de conceituação, ações e intervenções do Estado, pois se supõem que Ele seja o responsável por implementar tais políticas.

O termo Estado⁵ provém do latim (*status*), que significa estar firme, estar forte. No século XVI, a expressão Estado estava atrelada à noção de poder político. Desse modo, em termos jurídicos, o Estado pode ser ensinado como uma sociedade política em que as pessoas se reúnem para discutir seus interesses e assim buscar o bem comum geral, o bem público. Mas o Estado tornou-se uma preocupação dos homens influentes exercendo controle e poder social.

De acordo com Bobbio (2000), o Estado nasce através da passagem da idade primitiva, das selvagerias para a sociedade de civilizados. Nas comunidades primitivas vigorava o regime da propriedade coletiva. Ou seja:

Com o nascimento da propriedade individual nasce a divisão do trabalho, com a divisão do trabalho a sociedade se divide em classes, na classe dos proprietários e na classe dos que nada têm, com a divisão da sociedade em classe nasce o poder político, o Estado, cuja função é essencialmente a de manter o domínio de uma classe sobre outra recorrendo inclusive à força, e assim a de impedir que a sociedade dividida em classes se transforme num estado de permanente anarquia (idem, 2000, p. 74).

⁵ A palavra Estado tem vários significados: pode representar o estado civil de uma pessoa (casado, solteiro, divorciado, ...), o estado da água (líquido, sólido, gasoso), o estado emocional (feliz, triste, ...). Nesses exemplos, a palavra estado é usada com letra minúscula. Neste texto, a palavra Estado será usada para definir a concepção de público em todas as esferas, neste caso a esfera federal, estadual, municipal e a União, por isso será usada letra maiúscula.

Em outro contexto, mas nas perspectivas deste estudo, Afonso (2001, p. 17) caracteriza o Estado como uma “organização política que, a partir de um determinado momento histórico, conquista, afirma e mantém a soberania sobre um determinado território, aí exercendo, entre outras, as funções de regulação, coerção e controlo social.” O estudioso descreve que essas funções vão mudando e adquirindo formas exclusivas com a chegada da modernidade sendo imprescindíveis para a difusão e consolidação do sistema econômico capitalista.

De acordo com Azevedo (1997, p. 6), “Há três décadas [...], as formas e funções assumidas pelo Estado encontram-se em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando a sua superação”.

Nessa perspectiva de funções e mudanças surge um questionamento: O Estado está a serviço de quem e para quê? O que se percebe é que o Estado tornou-se um instrumento a serviço do capital, pois exerce muito mais controle e regulação sobre os meios de produção do que de emancipação social. Um dos motivos dessa mudança é a própria interferência dos indivíduos que alteraram seus hábitos e atitudes e deram ao Estado a direção de seus próprios desejos. Os seres humanos se tornaram cada vez mais ambiciosos pelo poder, poder de mandar, de decidir, de influenciar, de explorar. Neste contexto, Bobbio (2000) ensina que:

O Estado, ou qualquer outra sociedade organizada onde existe uma esfera pública, não importa se total ou parcial, é caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, entre detentores do poder de comando e destinatários do dever de obediência, que são relações entre desiguais; a sociedade natural tal como descrita pelos jusnaturalistas, ou a sociedade de mercado na idealização dos economistas clássicos, na medida em que são elevadas a modelo de uma esfera privada contraposta à esfera pública, são caracterizadas por relações entre iguais ou de coordenação (BOBBIO, 2000, p. 15-16).

Nessa mesma perspectiva, Camini (2005, p. 22) conceitua o Estado como “a expressão e o instrumento da luta de classes, assim historicamente assumido pela elite que detém o poder econômico, portanto o poder da exploração.” Também Lima (2009, p. 481) defende que “o Estado é, em última instância, um campo de disputa entre as classes sociais”.

O Estado está diretamente ligado ao surgimento de uma política pública para os mais variados setores sociais. Essa política “surgirá como o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade” (AZEVEDO, 1997, p. 61). Dependendo das pressões exercidas pelos setores é que se dará a prioridade no atendimento das demandas e a implementação das políticas públicas. Por isso, a

importância da organização dos grupos sociais na defesa dos seus interesses. Camini (2005) salienta que o Estado até tenta atender às demandas sociais, mas há um jogo político pela hegemonia do poder que influencia as decisões políticas mesmo estando no Governo um representante dos setores populares.

O Estado tem um importante papel na intervenção econômica. É ele quem põe em prática medidas de correção para ajudar o capitalismo a sair da crise. Portanto, o Estado tem um papel fundamental na expansão do capital. Se há uma crise no capital, conseqüentemente também haverá crise no Estado e na política.

Calame e Talmant (2001) chamam a atenção para o fato de que os Estados vêm sendo erodidos pela globalização do mercado, pela mundialização da economia, com o poder cada vez mais crescente das grandes multinacionais, com as descentralizações, com o aumento das reivindicações, com o enfraquecimento dos corpos intermediários que fazem a ligação entre o Estado e a sociedade. Conforme os autores, os Estados vêm sendo desafiados pelos movimentos associativos que desejam não apenas votar, mas participar das decisões, sendo contestados em sua capacidade de gerenciar a economia e a corrupção e, além disso, os organismos financeiros cobram dos Estados que não gastem mais do que arrecadam.

De acordo com Boneti (2010, p. 17), o Estado é uma instituição não neutra, pois é movido por “valores ideológicos, éticos e culturais” e como tal organiza e institucionaliza os diversos interesses e carências da sociedade. Nesse sentido, não se pode pensar Estado e sociedade como duas instituições separadas, pois as políticas públicas se constituem de construções coletivas.

E na educação, de que forma o Estado tem interferido diante das mudanças e reestruturações globais, regionais, nacionais e locais?

2.1.1 O Estado avaliador

“Na esfera da educação, as transformações têm se manifestado na forma de crescente internacionalização de questões educacionais, o que tem sido favorecido com as transformações por que passa o Estado nacional” (FREITAS, 2007, p. 140). Na visão da autora, o Estado brasileiro é um Estado-educador, mas atua como um Estado-avaliador. Pode-se dizer que o Estado tem princípios e uma forma de governar para a cidadania, para a participação, mas sua atuação, sua intervenção tem sido uma forma de regulação um tanto mascarada, pois a autonomia dada aos estabelecimentos de ensino tem servido, por sua vez, como pretexto para responsabilizar as gestões e professores pelas médias baixas nas

avaliações em larga escala, promovendo um espírito competitivo, antevendo a melhora do setor produtivo e da economia.

Freitas (2007) destaca que os princípios que regem o Estado-avaliador podem ser políticos, administrativos, pedagógicos e educativos. Um desses princípios é o da regulação fundamentado na concepção de “*quase-mercado*”⁶ na educação. Essa lógica envolve a ideia de privatização na educação. Outro princípio é o da competição no interior da estrutura administrativa estatal a qual implica em concorrência entre as unidades. A “*modernização da gestão*” é o princípio que pressupõe que as instâncias administrativas sejam orientadas para obtenção de resultados, que sejam flexíveis administrativamente, que busquem a autonomia gerencial e estejam submetidas a um controle hierárquico gerencial.

Na perspectiva de atuação do Estado tem-se um papel fundamental que é o de assegurar uma educação de qualidade para todos. A mobilização social no setor educacional, pós 1980, trouxe avanços significativos que foram concretizados com a constituição de 1988 e acabaram sendo alterados, na década de 1990, com a realização da reforma do Estado pelos governantes da época. Lima (2009) descreve que essas reformas

foram e continuam sendo implementadas em todos os níveis de ensino, geraram, e têm gerado, significativas polêmicas por parte de educadores interessados em pesquisar e refletir uma imensa gama de transformações pelas quais passou e vem passando a organização da educação. É um vasto campo para as investigações científicas, passando pelas diretrizes para a formação de educadores, pelo gerenciamento da escola, pelo financiamento da manutenção e do desenvolvimento da educação, enfim, pela organização nacional da educação (LIMA, 2009, p. 476).

Nessa perspectiva de reformas, percebe-se que no final da década de 1980 e em especial no início do século XXI, com a crescente internacionalização do capitalismo, a emergência da avaliação “se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global” (FREITAS, 2007, p. 57). Várias experiências com relação à avaliação do sistema educacional começam a ser realizadas, procurando associar o rendimento escolar a fatores como: região do país, classe social, condições da escola, das famílias, entre outros. A

⁶ Bauer (2008, p. 565) define o quase-mercado educacional como “uma forma bastante específica de combinar a regulação do Estado e a lógica de mercado na oferta e gerenciamento de serviços públicos, não havendo contraposição entre as duas lógicas (de público e privado), como ocorria no auge do Estado-Providência.” De acordo com Souza e Oliveira (2003, p. 877) A noção de quase-mercado pode “ser implantada no setor público sob a suposição de induzir melhorias. As medidas cabíveis dentro dessa lógica podem ser diversas, mas, no caso da educação, os mecanismos que têm evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros.”

avaliação em larga escala (SAEB⁷, ENEM⁸, Provinha Brasil, SINAES⁹) tornou-se um dos eixos principais na estruturação das políticas públicas educacionais. Vários fatores como: expansão da escola, escolarização, empenho de agentes estatais articulados com especialistas brasileiros e pesquisadores estrangeiros, ideias adotadas para enfrentar a crise econômica e o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de medir, avaliar, informar (FREITAS, 2007, p. 52).

O Estado, através dessas avaliações, aumentou o seu poder de controle sobre as instituições de ensino, sobre os gestores, sobre os currículos e sobre o trabalho dos professores. Os resultados das avaliações passaram a ser usados como medidores da aprendizagem, um meio com a finalidade de controlar a educação. Afonso (2001, p. 25) destaca que essa é uma dimensão do Estado-avaliador que “visa, sobretudo, sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas.” O que se percebe é que o Estado-avaliador dos países capitalistas, segundo Afonso (1999), passou a conciliar a imposição de um currículo comum e o controle dos resultados com uma filosofia de transformação da educação em mercadoria, baseada na oferta e na competição entre escolas. Freitas (2007) complementa descrevendo que

a ação educativa estatal, pela via da avaliação-informação, orienta-se para mudanças culturais por meio de uma pedagogia de regulação de desempenhos (difundindo valores, disciplinando), instituição da essencialidade do padrão de erro mínimo (ou insucesso e perdas), instauração da ótica estratégica gerencial, indução e tutela da participação dos envolvidos (administrada interna-externamente) na viabilização da “nova arte” e no controle de seus resultados (FREITAS, 2007, p. 169).

O que se tem enaltecido com as reformas educacionais é a melhoria da qualidade dos serviços. Termos como eficiência, eficácia e qualidade total estão presentes no meio educacional. A educação parece estar sendo entendida ou vista como um mecanismo que serve para a qualificação de indivíduos com vista ao desenvolvimento econômico, ou seja, que prepara para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo. Afonso (2000, p. 49) salienta que “o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”. Com o

⁷ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁸ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

recrudescimento do capitalismo, o Estado passou a diminuir os gastos com o setor público e induziu a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou a dar mais importância ao produto do que ao processo.

Analisando os projetos em torno das políticas educacionais, é possível refletir que o papel do Estado se redefiniu e está se materializando através de dois movimentos: “de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização/descentralização dos projetos de política educacional; no conteúdo dos projetos de descentralização” (PERONI, 2000, p. 12). Esses processos tendem a centralizar o controle e descentralizar o financiamento. O Estado tende a se ausentar das obrigações de financiamento e passa a priorizar o controle da educação através da definição de um currículo nacional e das avaliações em larga escala.

Nesse âmbito, verifica-se que o Estado tomou para si a responsabilidade pela formulação e execução das políticas social, econômica e educacional, surgindo muitas lutas pelo poder e pela riqueza. Essas políticas nem sempre são destinadas a atender aos interesses das classes sociais menos favorecidas. Desse modo, é necessário o conhecimento mais detalhado das políticas públicas, suas conceituações e origens.

2.2 CONCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

“A definição das políticas públicas é condicionada aos interesses das elites globais por força da determinação das amarras econômicas próprias do modo de produção capitalista” (BONETI, 2010, p. 14).

A concepção de Estado é crucial para o planejamento das políticas educacionais. No caso brasileiro, o projeto predominantemente neoliberal vai impactar na sua formulação.

Nesse viés, conceituar política pública não é tarefa simples, seja pela complexidade das interferências que sofre, seja pelas influências dos projetos de sociedade ou pela concepção de Estado que se tem, sendo esses apenas alguns dos complicadores. Dessa maneira, é de fundamental importância conceituar em termos gerais as políticas públicas, suas origens e funções.

Para Boneti, (2010), as políticas públicas surgem de um contexto social para uma intervenção pública, podendo ter apenas como objetivo a regulamentação administrativa ou estarem voltadas para o campo de investimentos. A constituição de uma política pública

ocorre “a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (CAMINI, 2005, p. 30).

É possível perceber por esses dois autores que as políticas públicas geralmente se originam a partir de demandas que a sociedade possui e que através do diálogo, das relações, dos debates são levadas ao Estado que organiza, gerencia e direciona as ações para que a realidade seja transformada. Essa atuação dependerá da organização, da articulação e dos discursos dos grupos envolvidos. Vence aquele que tiver mais força. Nesse sentido, Boneti (2010, p. 19) complementa que a luta de classes é “promovida por agentes individuais motivada por interesses específicos, cuja afinidade pode configurar o interesse de uma determinada classe social”.

Para complementar, Azevedo (1997, p. 61) esclarece que as políticas públicas surgem do reconhecimento de uma questão ou um problema de um determinado setor e que será socialmente problematizada para que, então, o Estado interfira com uma política pública específica com o objetivo de “garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade”.

Boneti (2010) descreve três fases de implementação de uma política pública. Ele ilustra que a primeira fase da origem da ideia de uma política pública se dá “antes de tudo do debate social, entre diversos agentes como é o caso das classes sociais, partidos políticos, movimentos sociais, interesses individuais, etc” (ibid, p. 48). Essas ideias são levadas para o Legislativo. Na Câmara, acontece uma disputa muito forte de interesses sejam eles por recursos públicos ou para atender demandas de interesses comuns. Os agentes que vão formular as políticas não são necessariamente os representantes eleitos pelo povo através do voto, mas os que “detêm as regras do jogo, o domínio da legislação, o domínio da política, o capital, as relações de amizade, etc.” (ibid, p. 49). Após ser criada, a política pública passa para a segunda fase onde é enviada para o setor dos burocratas, que são os profissionais especializados que farão todo o planejamento da sua aplicabilidade. Estes também sofrem pressão do Legislativo e de certos grupos sociais para que na definição prática das políticas eles sejam favorecidos. Depois de planejadas vem a terceira fase, que é aquela em que elas serão colocadas em prática, necessitando da participação não só dos agentes locais, mas dos que participaram de todo processo de elaboração.

Nessa perspectiva, conclui-se que desde a sua elaboração até sua efetivação, as políticas públicas passam por diferentes grupos sociais os quais possuem diferentes interesses e estabelecem contato por diferentes poderes institucionais. Para o autor Boneti (2010, p. 52), “São intelectuais, burocratas, administradores, etc. que, cada um em sua instância, entra em

contato com uma determinada fase das políticas públicas, inserindo nestas um pouco de si, da instituição que representa ou do seu comprometimento com grupos sociais diversos”.

Essas políticas públicas muitas vezes têm o semblante “humanitário e benfeitor” (SHIROMA, 2011, p. 09), mas na verdade são estratégias do Estado, que se submete aos interesses do capital, o qual passa a organizar e administrar as coisas do povo, tendo assim um maior controle social. As políticas públicas não são estáticas e estão envolvidas em lutas, conflitos e pressões entre si. E é por este viés que a educação “redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana” (SHIROMA, 2011, p. 09), adequando-se à pretensão técnica e comportamental dos meios de produção e reprodução, e formando, assim, pessoas com aptidões e comportamentos que lhes são imprescindíveis para o desenvolvimento econômico. “E a escola é um dos seus *loci* privilegiados” (SHIROMA, 2011, p. 09). Dessa forma, percebe-se que a educação é um dos setores que nas últimas décadas tem sido alvo de muitas políticas públicas e reformas com objetivos que muitas vezes beneficiam alguns segmentos sociais e que estão interferindo na realidade individual e social das pessoas.

2.2.1 Política pública educacional

De acordo com Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 13), as políticas públicas educacionais do final do século passado e início deste século, “devem ser compreendidas no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso no mundo capitalista contemporâneo.” E que na maioria dos países da América latina, as reformas educativas as quais têm sido implementadas são decorrentes “do processo de reestruturação pelo qual passa o capitalismo mundial sob a égide dos princípios do neoliberalismo” (ibid, p. 13).

Nessa mesma ótica, pode-se dizer que as políticas educacionais, desde o início dos anos de 1990, têm assumido um papel relevante frente às mudanças econômicas, sociais e culturais porque têm sofrido o Estado Brasileiro no sentido da promoção do capital, tendo por objetivo o fortalecimento da economia. Neste sentido, a educação foi alvo de reformas através de programas que promovessem “a eficiência, a economia e a efetividade” (POPKEWITZ, 1997, p. 11), adequando o Estado à globalização e aos preceitos neoliberais, superando, assim, a crise do Estado, a crise econômica e conseqüentemente a crise social (LIMA, 2009).

Os objetivos das políticas educacionais dos governos, desde a década de 1930, vêm sendo a diminuição do analfabetismo e o acesso ao ensino fundamental para todos como se esses fossem os únicos problemas enfrentados pelo setor educacional. Nesse contexto, pode-

se perguntar onde fica a qualidade? A valorização dos profissionais? O apoio financeiro à implantação das medidas propostas? A preocupação com políticas voltadas à formação dos educadores?

Na tentativa de engendrar respostas, os autores Cabral Neto e Rodrigues (2007) afirmam que a ideia de reformar a educação em todas as suas dimensões, é justamente torná-la “mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado” (idem, p. 14).

A educação é um dos setores que se destaca no quadro de políticas e reformas estabelecidas pelos governos a fim de reestruturarem seus Estados através do desenvolvimento da economia que será obtido por meio da qualificação profissional, da informação e do conhecimento. Assim sendo, a política pública educacional caracteriza-se por ser uma fração ou um desdobramento da política pública que atualmente, nos países capitalistas, é

tratada e implementada pelo governo, com a participação controlada de entidades e organismos não-governamentais visando a realização de objetivos que a sociedade não alcançaria ou chegaria a alcance considerado insuficiente se não houvesse a intervenção estatal. É uma política social, desde que praticada com a finalidade de atingir setores da sociedade que melhoram suas condições de vida ao terem acesso aos bens e serviços por ela oferecidos. Dificilmente deixa de ser uma política econômica, na medida em que seus resultados afetam as condições de trabalho e produção, atingindo a produtividade e a renda dos indivíduos e da sociedade (PIRES, 2005, p. 47).

No contexto econômico e político em que se vive, essa política educacional, descrita por Pires (2005), é de fundamental importância, pois a medida que os indivíduos necessitam obter seu sustento através do trabalho, o Estado intervém por vezes, com políticas setoriais, de caráter compensatório.

A sociedade está em constante evolução em todos os seus contextos e, dessa forma, a política educacional não pode ser considerada estática e nem se apropriar de um único conceito. Na visão de Martins C. (1993) a política educacional

se revela em cada época histórica, em cada contexto, em cada momento dado da organização dos seres humanos em uma ou várias formas concomitantes de ação humana, com uma dinâmica, uma força motora própria, que a impulsiona e dita sua relação com as demais esferas do mundo social (MARTINS C., 1993, p. 08).

No entender de Sudbrack (2009, p. 56) “O elemento sinalizador para o planejamento das políticas educacionais, portanto, é a perspectiva de desenvolvimento econômico enquanto meta principal das sociedades capitalistas, traduzida em bens materiais e de consumo”. Pode-se dizer que as políticas educacionais, muitas vezes, são elaboradas por pessoas de cujos objetivos calcam-se nos lucros e na formação de cidadãos vazios de pensamento, acrílicos, insensíveis e despreparados para enfrentar as situações adversas ao modelo capitalista, em que a produção de mão-de-obra barata, as privatizações, a eficiência, a competitividade “passam a ser os novos pilares da educação” (SUDBRACK, 2009, p. 56). Portanto, o elemento essencial, quando pensadas as políticas em educação, é o desenvolvimento do setor econômico, visando atender as propostas neoliberais de privatizações, diminuindo os investimentos financeiros e os recursos públicos para a educação.

Um importante elemento na elaboração e efetivação das políticas públicas, de acordo com Boneti (2010), é a não distribuição equitativa do conhecimento, que nas últimas décadas vem sendo refletida na relação de competitividade e seletividade dos sujeitos buscando a ocupação dos espaços sociais. Para o autor existe uma dualidade presente na elaboração das políticas públicas, pois são elaboradas com o intuito de alterar e fomentar o desenvolvimento técnico, mas, ao mesmo tempo, o conhecimento tecnológico não é repassado de maneira uniforme a todos os sujeitos ou classes sociais. Isso acaba sendo refletido nas instituições que, segundo o autor, ao reproduzirem as concepções de ciência e de conhecimento, acabam estabelecendo uma dicotomia entre a qualificação e a desqualificação beneficiando alguns segmentos sociais ou classes sociais e prejudicando outros. Sintetizando, “trata-se de uma diferenciação produzida no ato do repasse do saber socialmente produzido” (ibid, p. 37).

Ainda segundo Boneti, a desqualificação de alguns segmentos da sociedade, ocorre no momento em que as instituições de ensino passam conhecimentos novos como sendo os verdadeiros e esquecem os conhecimentos vindos das diferenças sociais, fazendo surgir os agentes sociais considerados aptos e os não aptos para dar conta desses conhecimentos novos. O resultado dessa forma de socialização do conhecimento é a homogeneização que tem sido utilizada pelas instituições de ensino como meta e como parâmetro das políticas educacionais e das políticas públicas de alteração da base técnica de produção. Essas metas são qualitativas e quantitativas em torno de blocos de conhecimento, obediência às normas homogêneas de conduta e à utilização de um único procedimento metodológico, deixando de considerar as diferenças.

Nesse sentido, percebe-se que a forma como o conhecimento é repassado aos sujeitos interfere na elaboração e na efetivação das políticas públicas. A preferência é que esses

conhecimentos sejam voltados para a área técnica que, na sociedade capitalista, são vistos como um bem capital, que tem um poder de dominação, de controle sobre a natureza e as relações de produção, gerando dessa forma um processo de seleção e competitividade que no âmbito tecnológico acaba excluindo os menos preparados, os que não detêm o conhecimento. Isso porque o Estado “parte do pressuposto de que os segmentos sociais são homogêneos e impõem uma homogeneidade como padrão de racionalidade” (BONETI, 2010, p. 42).

Ball (2001) evidencia que o que se tem percebido é que as diferentes concepções de políticas específicas do Estado Nação nas áreas econômicas, sociais e educativas têm sido abarcadas em uma única concepção que é a de uma política voltada para a “competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização [...] dos propósitos sociais da educação” (idem, 2001, p. 100).

Na atualidade, a implantação das políticas educacionais revela um recuo do Estado quanto à sua atuação na supervisão da real aplicação dessas propostas pelos agentes educacionais. O Estado, na verdade, tende a se ausentar, por dar preferência às privatizações dos bens públicos, principalmente da educação, como forma de aumentar o seu poder econômico, desfazendo-se de suas obrigações políticas. É a partir desse cenário que a educação acaba se adequando ao sistema, integrando o jogo do discurso economicista, ou seja, a acumulação de capital. Não há uma reação por parte dos agentes educacionais em abrir espaços de estudo e discussão sobre essas questões. O que está acontecendo é que “os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam, e os homens de ação cumprem, executam” (MORAES, 2009, p. 163).

Shiroma (2011) ressalta que as políticas educativas sempre foram colocadas sobre dois paradoxos: de um lado com leis, decretos que se preocupam com a educação, com qualidade de ensino, que exigem qualidade e competências; mas por outro lado enchem as salas de aulas de alunos, pagam mal os professores, não investem na formação dos profissionais, nem na estrutura educacional. A sociedade e a comunidade escolar estão tão atreladas ao sistema que não se consegue fazer um debate em que se estabeleçam metas e objetivos para uma efetiva mudança de comportamento e atitude, com vistas a levar o profissional da educação a redimensionar seus saberes e práticas às novas realidades sociais, permitindo ao aluno ter sucesso na vida profissional e pessoal.

A intenção nesse subcapítulo foi conceituar as políticas públicas e, especificamente, as políticas públicas educacionais e enfatizar que as essas “têm como pano de fundo o projeto econômico de feição neoliberal, cujos significados e ideias esteiam-se na crença no mercado como ente de representação dos interesses da sociedade e na desterritorialização do indivíduo,

sendo, [...], voltadas ao interesse particular” (SUDBRACK, 2009, p. 56). Em ato contínuo parte-se para maiores explicações acerca das reformas e os mecanismos de gestão constituídos para a implementação de tais políticas.

2.3 REFORMA EDUCACIONAL PÓS 1990

“Os principais obstáculos à melhoria da educação no Brasil não são técnicos ou financeiros, mas políticos” (PLANK, 2001, p. 181).

A educação, nas últimas décadas, vem passando por uma série de transformações em conformidade com as mudanças sociais e políticas. De acordo com Sudbrack (2009, p. 55), é importante conhecer o significado de reforma e compreender as novas tendências às quais apontam para “descentralização versus transferência de responsabilidade, para a tensão entre o público e o privado, para o caráter regulatório e/ou emancipatório de reformas educacionais”.

Nesse viés, destaca-se que “as reformas educacionais indicam, em primeiro lugar, os projetos políticos, econômicos e culturais de um determinado grupo social. Representam uma desestabilização no funcionamento normal do sistema” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 115). Elas impõem inovações que, na maioria das vezes, geram conflitos, discussões, descréditos, fazendo surgir “interesses pessoais, corporativistas, situacionais, locais e imediatistas, que se traduzem em resistência à mudança” (SCHNECKENBERG, 2000, p. 115).

Ferreira (2009, p. 1720), no novo dicionário Aurélio da língua portuguesa, descreve que reforma significa “1. Ato ou efeito de reformar; reformação. 2. Mudança, modificação, reformação. 3. Forma nova.” Assim, as reformas educacionais referem-se as possíveis transformações que podem ocorrer nessa área. Elas surgem, geralmente, após um conflito social como ferramenta para impulsionar a concorrência e a competição econômica externa. No modo de produção capitalista tudo é transformado em força produtiva. Com isso, mecanismos são produzidos para que os indivíduos convençam-se de que as exigências do capital são legítimas e que este é o caminho a ser seguido.

Na concepção de Popkewitz (1997), a reforma não tem somente um significado ou uma definição especial. Dependendo da posição que ela ocupa no ensino, na formação de professores, nas ciências da educação ou nas teorias do currículo, vai implicar nas relações sociais e de poder. E nas palavras do autor:

No início do século XIX, a reforma preocupava-se em ajudar os pecadores a encontrar o caminho da salvação, mas, em meados do século XX, a mesma referia-se à aplicação dos princípios científicos como meios para alcançar o esclarecimento social e a verdade. Na prática atual, a reforma mantém uma cosmologia milenar, mas depende, em parte, das ideologias específicas do individualismo e da prática profissional (POPKEWITZ, 1997, p. 22).

Conforme o autor citado, não existe uma definição única, constante para a reforma. Para cada momento histórico, o seu significado sofrerá modificações, pois as transformações sociais, culturais, econômicas, estão em contínuo movimento. Popkewitz (1997, p. 21) revela ainda que “a reforma do ensino é vista como um mecanismo para alcançar o ressurgimento econômico, a transformação cultural e a solidariedade nacional”.

No final do século XX, o projeto de reorganizar a educação é fortalecido por meio de um programa de reforma educacional a qual “configura-se em programas e ações de governos que ressignificam as proposições populares. A reforma contempla os aspectos curriculares, de avaliação, de formação de professores, de financiamento e de gestão educacional” (LIMA, 2009, p. 475). As reformas ocorridas após a década de 1990 reorganizaram o sistema educacional brasileiro com novas deliberações contemplando todos os níveis de escolaridade no qual hoje é dividida em: Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior. Observa-se que estas ações reformistas que vêm sendo implementadas em todos os níveis de ensino não têm sido objeto de debate pelos maiores interessados que são, os educadores, uma vez que essas reformas passam pelas diretrizes de formação de professores, pela gestão escolar, pelo financiamento da educação e sua manutenção, ou seja, por toda organização nacional da educação. A educação passa a ser assunto de empresários e de organismos internacionais que começam a debater o quanto ela vale economicamente (LIMA, 2009).

Mas, para que reformar a educação? Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 14) destacam que o objetivo de reformar a educação é torná-la “mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitividade dos países, particularmente daqueles em processo de desenvolvimento, para que estes possam se integrar, de forma competitiva, no mundo globalizado”.

Com efeito, as reformas passam, muitas vezes, a serem formuladas por um grupo restrito de pessoas ligadas aos Governos e por empresários que exigem a aplicação das políticas num curto espaço de tempo, sem um estudo e uma preparação, e que não enviam recursos suficientes para a prática didática. Na verdade, o que se espera é que os resultados sejam os melhores possíveis com poucos investimentos. De acordo com Popkewitz (1997, p.

122). “as complexas relações entre padrões culturais, econômicos, políticos e sociais são um elemento chave na ocorrência de reformas escolares que têm lugar na atualidade.”

No Brasil, após a crise econômica dos anos 1980, a educação passou a ser um espaço privilegiado para a implementação de reformas, pois estava apta a responder “às demandas postas pela reestruturação produtiva, pela inovação tecnológica, pelo neoliberalismo e pela globalização da economia” (CARVALHO, 2007, p. 41). As empresas e indústrias de alta tecnologia, que foram surgindo, como meios de superação da crise, passaram a exigir trabalhadores qualificados, que tivessem conhecimento científico e habilidades técnicas para operar as novas máquinas, produzindo mais com menor custo.

O debate sobre a formação e a qualificação desses operários estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de trabalho e requisitos de formação e escolarização. Juntamente a esse debate,

o determinismo econômico, a defesa de um processo de formação amplo, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, a defesa da educação continuada, para todos, de qualidade, etc. A escolarização da população tornou-se condição necessária para atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança (CARVALHO, 2007, p. 45).

As reformas tornam-se mais evidentes na cultura e, principalmente, na educação, devido aos processos de regionalização¹⁰, que são materializados através da formulação de políticas que têm objetivos e estratégias comuns para todo continente latino-americano. Cabral Neto e Rodrigues (2007, p. 15) salientam que “o processo de reforma desencadeado na América Latina [...] busca construir consensos regionais e conceber um projeto homogêneo de educação para todo o continente”.

Dessa forma, as propostas de reformas vêm sendo formuladas sem considerar as diversidades regionais, principalmente no que se refere à história e à cultura, causando efeitos diversos e pouca adequação na sua implementação. Vários documentos foram produzidos pelos Governos em parceria com agências multilaterais de desenvolvimento, no sentido de impor as reformas pretendidas (CABRAL NETO & RODRIGUES, 2007).

¹⁰ As políticas educacionais do continente latino-americano possuem um perfil nacional, mas a base de ideias, de objetivos e estratégias é comum para todo o continente. Logo essa regionalização não é local e sim no sentido de envolver todo continente (CABRAL NETO E RODRIGUES, 2007). Para Freitas (2007, p. 135-136) A regionalização se refere a “uma configuração geográfica de trocas econômicas e sociais transfronteiriças. Isso porque a ordem mundial contemporânea continuaria a afirmar a primazia do território, das fronteiras e dos governos (nacionais e locais) na distribuição/localização do poder, da produção e da riqueza”.

Para que a execução de uma reforma educacional mude a realidade de modo emancipatório é importante que as propostas políticas surjam do diálogo entre todos os envolvidos, ou seja, professores, funcionários, alunos, pais, sociedade e Governo. As negociações poderiam “suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constantes reformulações” (SUDBRACK, 2009, p. 66). Nesta parte do trabalho, passa-se a examinar algumas reformas da educação básica brasileira após 1990 na perspectiva de sua dependência/interdependência com a avaliação em larga escala.

2.3.1 Principais reformas no Brasil e a questão da avaliação em larga escala

Nos anos de 1990, no Brasil, o grande alvo das políticas educacionais passou a ser a questão das reformas educacionais as quais “são fabricadas através de estratégias de marketing que legitimam seus pressupostos. De outra parte, são apresentadas como questões técnicas e científicas, desprovidas de conteúdo político e mascarando seu viés regulador” (SUDBRACK, 2009, p. 61).

“Basicamente, é o movimento na direção da reforma do Estado brasileiro, intensificado nos anos pós-1994, que fomenta e molda o processo de reforma educacional no país” (FREITAS, 1998, p. 44). As reformas nesse período tiveram como principal objetivo alcançar uma educação de melhor qualidade, que pudesse atender à nova fase do desenvolvimento do capital e às demandas da justiça e da democratização social. Destaca-se que a tendência das reformas tem sido a homogeneização.

O governo, na elaboração dessas reformas, priorizou o processo avaliativo, com a implementação do Censo Escolar, do SAEB, o ENEM, a Prova Brasil e o Exame Nacional de Curso (provão) (SHIROMA, 2011). O MEC passou a ser o principal agente das reformas e passou a conduzir algumas medidas: Diretrizes curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais e a avaliação externa. Nesse sentido, o MEC passou a assumir um caráter centralizador e de grande protagonismo, contribuindo para produzir espaços visíveis de regulação e avaliação na gestão educacional brasileira.

A Constituição de 1988 representou um salto de qualidade em relação à legislação anterior. Muitos direitos foram conquistados: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; gratuidade do ensino público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; atendimento especializado a portadores de deficiências; regime de

colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2012a). Mas percebe-se que algumas dessas conquistas não foram efetivadas e que as reformas ocorridas, após 1990, foram na direção oposta dos direitos e garantias que haviam sido obtidos na legislação maior.

Na constituição ficou determinado que a União deveria fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Dessa forma, iniciou-se, em dezembro de 1988, o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996 sob o número 9.394. A nova LDB, “situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras de ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p. 2).

A lei destaca a importância dos procedimentos de avaliação em larga escala “na medida em que responsabiliza as diferentes instâncias do Estado pela inserção de suas redes escolares no sistema nacional de avaliação da educação” (WERLE; THUM; ANDRADE, 2009, p. 409-410). Para isso, a LDB introduziu, em escala nacional, algumas normas de medida e controle de regulação da educação:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996).

E em seu art. 87 determina o papel dos municípios e, supletivamente, o Estado e a União: “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996). Observa-se, nos dois artigos acima citados, que a definição de prioridades e melhorias da qualidade de ensino da educação básica depende dos resultados do rendimento escolar e que esse processo avaliativo deverá envolver, em regime de colaboração, as diferentes instâncias de entes nacionais.

Outro importante marco no contexto da definição e elaboração das reformas, como já destacado anteriormente, foi a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990. Na ocasião, estiveram presentes representantes de 155 países que assumiram o compromisso geral de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Ficou acordado, entre os países, que dentro dos planos

nacionais e estaduais poderiam ser elaboradas ou complementadas as ações objetivando atingir as necessidades de aprendizagem consideradas básicas. Neste encontro, também ficou definido que, em um prazo de dez anos, os países que possuíssem altas taxas de analfabetismo deveriam universalizar a Educação Básica e erradicar o analfabetismo.

Em decorrência da participação na Conferência Mundial de Educação para Todos e das discussões em torno da LDB, o Brasil passou a discutir o Plano Decenal para Todos que foi editado em 1993, pelo MEC, no Governo do então presidente Itamar Franco. Esse plano referia-se apenas ao Ensino Fundamental através do qual seria traçado um diagnóstico da situação desse nível de ensino, juntamente com o delineamento de perspectivas, identificação dos obstáculos a serem vencidos, formulação de estratégias para que o Ensino Fundamental fosse universalizado e que o analfabetismo fosse radicalizado e a indicação das medidas e instrumentos para a sua implementação (SAVIANI, 1999). Uma meta do Plano Decenal era intensificar as ações e programas do governo que visavam a superação de problemas e dificuldades socioeconômicas e políticas. O Plano dava destaque a uma avaliação em larga escala que havia sido implementada em 1990, o SAEB e que tinha como finalidade 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. Os objetivos compreendiam:

a pesquisa e desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação escolar, a implementação, em universidades e centros de pesquisa, de núcleos ou centros regionais de estudos em avaliação, a formação e capacitação de recursos humanos para a área e, por fim, a produção de pesquisa aplicada para subsidiar políticas públicas de qualidade educacional (BRASIL, 1993, p.59).

Em abril de 2000, os países reuniram-se em Dakar, no Senegal, para participar da Cúpula Mundial de Educação para Todos a fim de otimizar uma avaliação das ações que conseguiram efetivar desde a conferência de Jomtien. Nessa data, também foram estabelecidas as metas a serem alcançadas até 2015, “abordando o conjunto de educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, a questão de gênero e a dimensão da qualidade” (HADDAD, 2008, p. 22). De acordo com o texto adotado pela Cúpula, foram reafirmados os compromissos da Conferência de Jomtien

de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de beneficiar-se de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada

pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000).

Nesta Cúpula ficou decidido também que os países deveriam preparar seus Planos Nacionais de Educação (PNE) para Todos até 2002 e que os mesmos teriam que incluir entre várias metas, indicadores de desempenho de médio prazo e reformas referentes aos objetivos de Educação para Todos. Percebe-se mais uma indicação para que os países regulem a educação através de processos que produzam informações da realidade traduzidas por médias, ou seja, por indicadores quantitativos.

Seguindo no campo das reformas, em 9 de fevereiro de 2001, o projeto PNE foi convertido em lei. Silva (2002, p. 183) explica que “O plano nacional é um instrumento de conteúdos sistematizados através do qual o governo imprime e coordena a direção educacional do país.” Nesse sentido, é a partir do PNE que a União, Estados, o Distrito Federal e os municípios brasileiros deveriam elaborar seus planos decenais. O PNE estabelecia diretrizes, objetivos e prioridades por níveis e modalidades de ensino, além de tratar da formação de professores. Entre as principais metas estavam a melhoria da qualidade do ensino e a erradicação do analfabetismo (BRASIL, 2012b).

Um dos conceitos incorporados no art. 4º do PNE foi o estabelecimento de um processo de avaliação externa sobre os sistemas de ensino: “A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012b).

Nesse contexto, Almerindo Afonso descreve sobre o controle do Estado através da avaliação externa, ainda que alusivo ao modelo português, apresenta semelhança com o Estado brasileiro:

A presença do Estado-avaliador ao nível de ensino não-superior expressa-se sobretudo pela promoção de um *ethos* competitivo que começa agora a ser mais explícito quando se notam, por exemplo, as pressões exercidas sobre a escola [...] (ensino fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspeção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação) e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos (AFONSO, 2001, p. 26).

O autor continua abordando o tema na perspectiva da autonomia da escola

Neste caso, a autonomia dos estabelecimentos de ensino não-superior [...] continua a parecer mais retórica do que real, acabando, sobretudo, por ser um pretexto para a

avaliação e para a responsabilização dos atores – o que, por sua vez, sendo uma estratégia pragmática e com alguns efeitos simbólicos, visa também promover uma nova representação sobre o papel do Estado, que está cada vez mais distante das funções de bem-estar social e das obrigações que assumira quando era o principal provedor e fornecedor de bens e serviços educativos (AFONSO, 2001, p. 26).

O Estado revela-se, assim, um controlador das ações desenvolvidas pelos estabelecimentos de ensino, a fim de que esses atinjam as metas quantitativas exigidas pelos agentes financeiros. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, as agências contratadas pelo Governo elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos no qual se dão os processos educativos. As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

Embora o referido plano fosse um instrumento que integrava os esforços das três esferas do governo, ele, praticamente, não saiu do papel. “Em verdade, ao que parece, o mencionado plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1998, p. 80).

Em dezembro de 2010, o Governo Federal enviou o projeto de lei que cria o PNE para vigorar de 2011 a 2020. O novo PNE apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. O texto prevê formas de a sociedade monitorar e cobrar cada uma das conquistas previstas. As metas perfazem o modelo de visão sistêmica da educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Tanto as metas quanto as estratégias premiam iniciativas para todos os níveis, modalidades e etapas educacionais. Além disso, há estratégias específicas para a inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida (BRASIL, 2012c). Conforme a “EC¹¹ n. 59/09, será o novo Plano Nacional de Educação que deve prever não somente o patamar e o prazo para que seja atingido, mas também o esforço de cada esfera federativa” (MARTINS, P., 2010, p. 512).

Em 26 de junho de 2012, dezoito meses depois do seu encaminhamento, o PNE foi aprovado pela Câmara. No entanto, para que ele seja consolidado como uma política de Estado é preciso que o Senado Federal o ratifique e ainda que a presidência da República o sancione.

¹¹ Emenda Constitucional

O PNE dispõe também sobre o uso de indicadores, principalmente do IDEB para avaliar a qualidade de ensino e também sugere que sejam criados indicadores para avaliar a qualidade dos professores e das escolas:

Art. 11 O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.
 §1º O IDEB é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação,
 §2º O INEP empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infraestrutura das escolas de educação básica (BRASIL, 2012c).

No Plano são traçadas as estratégias para que as metas previstas sejam atingidas. Nesse sentido, procurou-se destacar aqui a indicação do uso de avaliações em larga escala somente na Educação Básica, foco da pesquisa, como alternativa para verificar a qualidade educativa e poder implantar melhorias no sentido de universalizar o ensino:

3.3) Utilizar exame nacional do ensino médio como critério de acesso à educação superior, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam a comparabilidade dos resultados do exame.

5.2) Aplicar exame periódico específico para aferir a alfabetização das crianças.

7.2) Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados do IDEB das escolas, das redes públicas de educação básica e dos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

7.4) Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental e incorporar o exame nacional de ensino médio ao sistema de avaliação da educação básica.

7.24) Orientar as políticas das redes e sistemas de educação de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem.

7.25) Confrontar os resultados obtidos no IDEB com a média dos resultados em matemática, leitura e ciências obtidos nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente reconhecidos, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2009	2012	2015	2018	2021
<i>Média dos resultados em matemática, leitura e ciências</i>	395	417	438	455	473

11.7) Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas (BRASIL, 2012c).

Percebe-se que são várias as recomendações indicando o uso de instrumentos de avaliação em larga escala como alternativa de superação dos problemas educacionais de aprendizagem e como indutores das demais políticas educacionais.

Finalizando essa narrativa, compreende-se que as reformas educacionais constituem-se em processos de tensão entre o que já existe e o que se deseja os quais, por vezes, não atendem às demandas do cotidiano daqueles que atuam na esfera educacional. Nessa perspectiva é de extrema importância destacar os organismos internacionais, suas intervenções e proposições para se entender os condicionantes pelos quais as políticas públicas educacionais surgem, por vezes, como reguladoras e não como emancipadoras dos sujeitos.

2.4 PAPEL DOS ORGANISMOS FINANCEIROS NA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

“Erigida como ponte entre passado e futuro, a educação constitui-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso que, para além do atendimento a reivindicações educacionais, tornou-se aríete dos atendimentos entre capital e trabalho” (SHIROMA, 2011, p. 44).

No Brasil, o avanço do capitalismo “ocorreu paralelamente à emergência de pressões inflacionárias, agravamento das contas externas e deterioração das finanças públicas que se manifestaram, de forma contundente, nos anos de 1980” (ANJOS, p. 43). Com isso, na segunda metade da década de 1980, até a primeira metade da década de 1990, houve um considerável aumento dos ajustes sociais e econômicos em que prevaleceram as políticas e estratégias do Banco Mundial, “gerando modificações na organização, no funcionamento e no financiamento da educação pública” (SILVA, 2002, p. 10).

No governo Fernando Collor (1990-1992) houve uma aproximação mais acentuada do País com o Banco Mundial, no sentido da modernização administrativa e vitalização da economia. O presidente anunciou um pacote de medidas chamado de Plano Collor que buscou a abertura dos mercados, a participação do capital estrangeiro e a diminuição do gasto público

O baque logo se fez sentir e dolorosamente se constatou que, em muitos setores, os produtos nacionais não conseguiram concorrer com os estrangeiros dentro do país. Esse processo forçou a busca por vantagens competitivas. A literatura internacional, retomando aspectos da Teoria do Capital Humano, muito em voga nos anos 1970 [...], afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países (SHIROMA, 2011, p. 47).

O ponto de partida para o estabelecimento das mudanças tão desejadas pelos organismos internacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien (Tailândia), que foi financiado pela Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. Nessa Conferência foram acordadas estratégias, metas e procedimentos para serem executados durante os próximos dez anos, priorizando o Ensino Fundamental para todas as crianças, jovens e adultos.

Na sequência dessa ação destacam-se as recomendações da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) que, em 1990, elaborou um documento alertando para a necessidade da implantação das reformas no sistema educativo com o objetivo de adequar a oferta dos conhecimentos e habilidades específicas exigidas pelos setores produtivos. Essas habilidades seriam “versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptarem-se as novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica” (SHIROMA, 2011, p. 53). Em 1992, a CEPAL elaborou novo documento, cujos objetivos principais eram a competitividade, a equidade, a eficiência e a descentralização, contribuindo para a falta de coletividade na resolução dos problemas, ou seja, havia ênfase ao individualismo e ao sucesso pessoal.

Entre 1993 e 1996, a UNESCO convocou especialistas de todo mundo para que indicassem o papel que a educação deveria assumir a fim de “resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes” (SHIROMA, 2011, p. 55). Essa comissão elaborou um documento contendo três grandes desafios para o século XXI: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (SHIROMA, 2011, p. 56).

Diante dos desafios propostos pelos documentos acima relatados, de várias análises, de conferências e seminários, acredita-se que o BM teve importante papel na constituição das políticas e no financiamento das mesmas. Dessa forma, é possível destacar os elementos centrais recomendados pelo Banco:

- a) Prioridade na educação primária.
- b) Melhoria da eficácia da educação.
- c) Ênfase nos aspectos administrativos.
- d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de insumos e monitorar o desempenho escolar.
- e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (HADDAD, 2008, p. 24).

A recomendação do BM é que se tenha mais atenção aos resultados, que haja uma negociação com empresários e trabalhadores para que esses interfiram nas políticas educativas, buscando a adequação da educação às exigências do mercado e na formação de cidadãos produtivos (SHIROMA, 2011). Na perspectiva de obter investimentos do BM e pôr em prática as reformas, a equipe do Ministério ou das Secretarias de Educação juntamente com gestores do Banco elaboram diagnósticos sobre os indicadores e os dados estatísticos educacionais. O Banco, a partir desses dados, estabelece onde vai investir e que resultados pretende alcançar. Se o Governo não cumprir com as estratégias perde o empréstimo e ainda recebe algumas punições. Em todos os projetos não há uma transparência dos conteúdos acordados por parte do Estado e a sociedade civil, por sua vez, continua sem instrumentos para fiscalizar, sendo o sigilo das cláusulas dos contratos uma das exigências do Banco (SILVA, 2002). Nesse sentido, atualmente, todos os projetos educacionais financiados pelo Banco sofrem um processo rigoroso de avaliação referente a sua eficácia. Mas essa avaliação é feita predominantemente em termos quantitativos não importando o processo e as realidades.

Os ajustes propostos pelos organismos financeiros estão a serviços das grandes empresas que

implicam em minimizar a estrutura estatal, enxugando a máquina pública através de privatizações, reduzindo os investimentos, especialmente na área social, reduzindo também a intervenção governamental nas questões econômicas, tendo o papel de garantir a liberdade de ação do mercado, colocando, enfim, as nações em posição de subordinação a uma estrutura de poder de abrangência supranacional (CÓSSIO, 2006, p. 24).

O Estado, portanto, está sendo corroído em seu verdadeiro papel, pois acaba, por um lado, abrindo espaço para que organizações como BM, FMI, OMC, entre outros, assumam suas competências. Por outro lado, este mesmo Estado transfere responsabilidades como construção de escolas, saúde, assistência social, para as coletividades locais que acabam sendo responsabilizadas pela ineficiência relacionada aos padrões de competitividade exigidos pelo mercado.

Esta breve retomada se fez necessária para situar em que contexto histórico/social, surge a ênfase nos resultados (obtidos através da avaliação em larga escala) na qual os organismos multilaterais têm um papel de extrema relevância.

A partir das reflexões realizadas é possível destacar que o BM e o FMI são os maiores financiadores dos avanços econômicos dos países em desenvolvimento e que eles intervêm na

política educacional, tendo “como centralidade a educação primária, com ênfase nos insumos para a qualidade baseada na relação custo/benefício e resultado” (SILVA, 2002, p. 82-83). Com o consentimento dos governantes dos países, esses gerenciadores das políticas macroeconômicas passam a impor as políticas públicas como condição da liberação dos financiamentos.

Pode-se concluir até o momento que o que se tem buscado com as reformas educacionais é a melhoria da qualidade dos serviços, visualizando a educação como um serviço e não como um direito. Termos como eficiência, eficácia e qualidade total estão presentes no meio educacional o qual tem sido considerado como um espaço para o desenvolvimento econômico, ou seja, preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, que está cada vez mais competitivo.

Com o enaltecimento do capitalismo, o Estado passou a diminuir os gastos com o setor público e induziu a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou a dar mais importância ao produto do que ao processo.

Nesse sentido, é imprescindível que no Brasil as políticas públicas sejam de Estado e não apenas de governo, pois o seu planejamento deve ser pensado a longo prazo considerando todos os aspectos históricos, todas as informações da realidade para que assim se possa chegar a uma transformação efetiva.

É neste contexto de forte determinação externa e de consentimento dos governos que se passa a abordar a avaliação em larga escala como foco da Política Educacional.

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: FOCO DA POLÍTICA EDUCACIONAL

A escola é um local privilegiado das práticas sociais, contribuindo para a garantia dos direitos humanos na construção de pessoas solidárias, críticas e participativas. Assim, quando se fala em avaliação, pensa-se logo na avaliação do rendimento escolar do aluno realizada pelos seus professores no decorrer do ano letivo, ou seja, a aferição do conhecimento dos estudantes por meio de trabalhos, provas, atividades, uma vez que este tipo de avaliação está presente no cotidiano das instituições escolares. Mas a avaliação acontece também em vários lugares, no nosso dia a dia, nas nossas ações e também por agências contratadas pelos governos.

No contexto de reforma, anunciado no capítulo anterior, insere-se a avaliação externa em larga escala. Nesse entorno, nas últimas décadas, provas como os vestibulares, ENEM, Prova Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), SAEB, Provinha Brasil, surgem como métodos de avaliação nos quais as melhores notas são relacionadas aos melhores conhecimentos, remetendo à ideia de que avaliar é medir e que se resume a resultados. Mas a avaliação é um processo muito mais amplo, ela tem como “[...] objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas” (KLEIN, 1995, p. 28).

A avaliação desempenha um importante papel nas relações pedagógicas e pode ser um instrumento de controle, de regulação ou de emancipação dependendo da forma como será planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a tomada de decisões e o exercício da democracia.

É importante destacar que a avaliação

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática (SOBRINHO, 2008, p. 194).

A implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais, causando a exclusão e a seleção dos alunos. Assim, o professor reduz a sua autonomia e acaba traçando seus objetivos a partir das provas a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelos governos cujas palavras de ordem são: controle e eficácia.

Este capítulo está organizado em três partes: primeiramente são apresentados conceitos de avaliação, suas finalidades e a forma como vêm sendo usada nos meios escolares; num segundo momento parte-se para as concepções e decorrências das avaliações em larga escala; por fim são enfatizadas algumas avaliações em larga escala pós 1990, as quais fazem parte de determinadas reformas educacionais por iniciativa dos governos, verificando seus objetivos de monitorar e regular os estabelecimentos educacionais, obtendo os resultados desejados ou de emancipar e transformar as realidades diagnosticadas.

3.1 CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO

“Enquanto avaliamos, exercemos um ato político, mesmo quando não pretendemos. Tanto as ações individualizadas, quanto a omissão na discussão dessa questão reforçam a manutenção das desigualdades sociais. A avaliação, na perspectiva de uma pedagogia mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos na problematização das situações” (HOFFMANN, 2005, p. 91).

Como integrantes de uma sociedade qualquer pessoa está sujeita, a qualquer momento, a alguma forma de avaliação, seja no espaço escolar, no trabalho, nos movimentos sociais, numa atividade esportiva, no vestibular, numa entrevista de emprego. A vida, as ações, os conhecimentos e atitudes de todos os cidadãos estão sujeitos a algum comentário e julgamento, de outras pessoas ou cobranças individuais. A avaliação proporciona um conhecimento, por parte dos sujeitos, sobre o andamento das suas atividades, sobre suas limitações, sucessos e fracassos, sobre as lacunas existentes, garantindo informações para melhorar a qualidade das ações desenvolvidas e assim elevar os níveis do processo de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante salientar que

Avaliar é uma ação corriqueira e espontânea realizada por qualquer indivíduo acerca de qualquer atividade humana; é assim, um instrumento fundamental para conhecer, compreender, aperfeiçoar e orientar as ações de indivíduos ou grupos. É uma forma de olhar o passado e o presente sempre com vistas ao futuro. Faz parte dos instrumentos de sobrevivência de qualquer indivíduo ou grupo, resultado de uma necessidade natural ou instintiva de sobreviver, evitando riscos e buscando prazer e realizações (BELLONI, 2001, p. 14).

Essas ações avaliativas são habituais, acontecendo, muitas vezes, de forma espontânea e se diferem daquelas que causam medo, terror e angústia, que são as utilizadas pela maioria dos sistemas de ensino e também daquelas propostas pelos governos, as quais possuem um

caráter determinado e metódico e servem para muitos propósitos, os quais serão destacados na sequência desse capítulo.

Nas práticas educativas, a avaliação da aprendizagem vem sendo direcionada na forma de exames, provas, testes os quais, muitas vezes, são a única forma que os docentes utilizam para verificar se os conhecimentos foram assimilados pelos alunos, “como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação” (SOBRINHO, 2004, p. 707). Esses instrumentos avaliativos são usados, não raro, como forma de punição e ameaça e não como um elemento motivador da aprendizagem. Nessa forma de avaliar, o que importa para a promoção de uma série para outra, são as notas obtidas durante o ano letivo. Assim, a avaliação escolar tem sido uma maneira de selecionar e comparar os alunos, em função de uma nota obtida gerando competitividade e desigualdade. “Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social” (SOBRINHO, 2004, p. 707).

Quais os motivos que levam a essa incoerência entre a idealização e a realidade das escolas? Será a condição do sistema estruturado em promoção e seriação, a falta de estrutura de trabalho ou a péssima valorização dos profissionais em educação ou, ainda, as exigências do mercado de trabalho que requer pessoas eficientes e eficazes?

Nesse sentido, Sobrinho (2004) destaca que os exames e concursos multiplicaram-se rapidamente devido às necessidades que as sociedades demonstram de distribuir os indivíduos em diferentes posições, de acordo com alguns critérios de mérito pessoal e de legitimar as organizações, bem como os conhecimentos com diplomas e títulos. Estes, por sua vez, passam a ganhar importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos em lugares que lhe corresponderiam socialmente, por seus méritos individuais.

Perrenoud (1999, p. 13) afirma que uma das funções tradicionais da avaliação é “*certificar aquisições em relação a terceiros*. Um diploma garante aos empregados em potencial que seu portador recebeu uma formação, o que permite contratá-lo sem fazer com que preste novos exames”. E continua descrevendo que a verdade é que um certificado não garante detalhes sobre os saberes e competências adquiridas. Apenas pode garantir que ele sabe o necessário para passar para uma série seguinte e isso admitindo que o avaliador saiba o que está fazendo. “A certificação é, sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Muitos estudiosos e pesquisadores procuram conceituar a avaliação e encontrar alternativas para que ela se torne mais justa e menos classificatória. Nesse aspecto, procurou-se levantar diversos conceitos de avaliação da aprendizagem de autores consagrados para tentar entender o sentido de se avaliar. Evoca-se a concepção de Luckesi (2011):

A avaliação da aprendizagem, em si, é dinâmica e construtiva, e seu objetivo, no caso da prática educativa, é dar suporte ao educador (gestor da sala de aula), para que aja da forma o mais adequada possível, tendo em vista a efetiva aprendizagem por parte do educando. A ação pedagógica produtiva assenta-se sobre o conhecimento da realidade da aprendizagem do educando, conhecimento esse que subsidia decisões, seja para considerar que a aprendizagem já está satisfatória, seja para reorientá-la, se necessário, para a obtenção de um melhor desempenho (LUCKESI, 2011, p. 176).

Para que a avaliação seja dinâmica, criativa e seus objetivos sejam alcançados, o professor deve agir como um pesquisador que investiga a realidade do seu aluno e o conhecimento que o mesmo possui para assim compreendê-lo e intervir na sua prática pedagógica, caso haja necessidade, em busca de melhores resultados. Para que isso aconteça, o professor deve estar comprometido com seu trabalho e ter bem definidos seus objetivos e os instrumentos adequados para coleta de dados os quais produzirão resultados que deverão ser constantemente retomados e trabalhados pensando sempre na aprendizagem do educando. Por isso, há a necessidade do contínuo estudo e reformulação dos Planos Curriculares, do Projeto Político Pedagógico e da elaboração dos Planos de Trabalho.

No entendimento de Libâneo (1994, p. 195), “[...] a avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa”. Para Luckesi (2011), a avaliação da aprendizagem escolar

só funcionará bem se houver clareza do que se deseja (projeto político-pedagógico), se houver investimento e dedicação na produção dos resultados por parte de quem realiza a ação (execução) e se a avaliação funcionar como meio de investigar e, se necessário, intervir na realidade pedagógica, em busca do melhor resultado. Sem esse requisito, a prática pedagógica, permanecerá incompleta e a avaliação da aprendizagem não poderá cumprir com o seu verdadeiro papel (LUCKESI, 2011, p. 177).

Os resultados obtidos através da apreciação qualitativa que poderá ser através da análise de provas, realização das tarefas, trabalhos, exercícios, pontualidade, participação, permitem que o professor encaminhe suas ações no sentido de verificar se o aluno entendeu o que o professor ensinou. “Se o educando aprendeu, ótimo; se não, vamos ensinar de novo, até

que aprenda, pois o importante é aprender” (LUCKESI, 2011, p. 178). O essencial, segundo o autor, é que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades para o seu verdadeiro crescimento cultural e intelectual. Assim, é oportuno salientar que Hoffmann (2009), considerando a aprendizagem a razão de todas as coisas e a organização das experiências dos alunos numa compreensão progressiva das noções, conceitua a avaliação como uma

ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido. Dialogar é refletir em conjunto (professor e aluno) sobre o objeto de conhecimento. Exige aprofundamento em teorias de conhecimento e nas diferentes áreas do saber. Acompanhar é favorecer o “vir a ser” desenvolvendo ações educativas que possibilitem novas descobertas (HOFFMANN, 2009, p. 138).

Por sua vez para Demo (1999, p. 18) avaliar é classificar e escalonar. A “[...] avaliação, ao contrário do que se aventa, é feita para classificar, busca comparar, contrasta as pessoas sobre cenários onde sempre há quem esteja mais em cima e quem esteja mais em baixo.” Mas ela é necessária uma vez que seja para garantir aquele aluno que não consegue aprender tenha seu direito de aprender. Não se pode ignorar esse fundo classificatório da avaliação, pois poder-se-á aumentar o fosso social e aplicar avaliações que não avaliam. Deve-se, sim “[...] argumentar sobre razões pedagógicas da classificação e seus óbvios riscos.” (DEMO, 1999, p. 18). Já no sentido de escalonar o autor coloca que “[...] é inviável avaliar sem dispor de escala de contraste. Não se pode dizer que algo está mais acima ou mais abaixo, está melhor ou pior, está para mais ou para menos, sem que tenhamos por trás escala que permita posicionar” (DEMO, 1999, p. 21). Tanto a nota quanto os conceitos são formas de escalonar. O que se deve querer é acompanhar a evolução do aluno, não somar e produzir médias. Nessa acepção, a nota deveria mostrar o diagnóstico verdadeiro sobre a aprendizagem e a evolução do aluno, não só em termos curriculares, de conteúdos, mas de toda uma evolução social e pessoal e o professor, por sua vez, assumir o compromisso de intervir para garantir o direito de o aluno aprender.

Belloni (2001, p. 15) afirma que avaliar é um “[...] processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular seu aperfeiçoamento.” A avaliação é um processo que permite compreender de forma global o objeto, levando em conta os aspectos sociais e históricos no contexto sócio-político-econômico do objeto ou da política avaliada. “Avaliar significa compreender *todas as dimensões e implicações* do objeto ou política

avaliada” (BELLONI, 2001, p.26) contemplando seus aspectos sociais e políticos envolvidos na sua formulação até sua execução.

A avaliação é uma atividade política que, através de alguns procedimentos, procura manter o controle, a organização seja de uma sala de aula, quando realizada pelos professores, seja de uma instituição escolar, quando aplicada pelo Estado. A avaliação pode ser entendida como uma relação de dominação que “[...] contribui para *fabricar* imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2000, p. 21).

Outra contribuição é a de Vasconcellos (1994, p. 43) que destaca que a “Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.” Nessa mesma perspectiva, Hoffmann (2005)

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação (HOFFMANN, 2005, p. 17).

Nesta compreensão, a autora destaca que a avaliação não é estática, é dinâmica, permanente, é construída na rotina diária, cuja função não é somente o produto, ou seja, a nota, o conceito, mas averiguar, problematizar, discutir e criar alternativas e estratégias para um melhor acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Hoffmann tem, nesse sentido uma proposta de avaliação mediadora que inclui relações dinâmicas e dialógica e “está presente justamente entre uma tarefa do aluno e a tarefa posterior. Consiste na ação educativa decorrente da análise dos seus entendimentos, de modo a favorecer a essa criança o alcance de um saber competente, a aproximação com a verdade científica” (HOFFMANN, 2009, p. 103).

Vasconcellos (1994) considera que a avaliação, na prática, desempenha

um papel mais político que pedagógico, ou seja, não é usada como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino-aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola, pelo professor, quanto pelos próprios pais (VASCONCELLOS, 1994, p. 39).

Com base em todas essas concepções de avaliação de estudiosos e pesquisadores empenhados em encontrar novos caminhos ao processo avaliativo no contexto escolar podemos incluir uma reflexão: a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas seria uma avaliação promotora do ensino e da aprendizagem dos envolvidos no processo e que auxilia na inserção de princípios e valores, alargando os espaços de diálogo e reflexão, tornando a prática diária mais criativa e significativa? Ou seria mais um instrumento de controle e regulação, não dos professores, da escola, dos pais, mas de uma política estandardizada que visa a competitividade, eficiência, produtividade? Para que se tenham possíveis respostas a estes questionamentos volta-se o olhar para a pergunta central dessa pesquisa que é verificar as possibilidades da OBMEP ser considerada uma avaliação em larga escala. Nesse sentido discorre-se a seguir sobre as concepções e determinações da avaliação em larga escala.

3.2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS

“Não se avalia, pois, o que o pobre precisa para se emancipar, mas o que o governo precisa fazer para manter o *status quo*. Classifica-se o pobre como massa de manobra” (DEMO, 1999, p. 51).

A avaliação externa segundo Belloni (2001) é aquela conduzida por sujeitos externos e independentes da ação, seja da sua formulação, da implementação ou dos seus resultados. Estes sujeitos terão a vantagem por serem mais independentes e autônomos envolvendo os acertos e os equívocos, mas por outro lado terão dificuldade, pois possuem menor conhecimento do objeto avaliado, em seu processo de formulação e execução.

É oportuna a contribuição de Werle (2010) ao apontar a diferença entre avaliação externa e avaliação em larga escala. Segundo a autora, a primeira “pode designar avaliação de uma instituição, realizada por profissional ou firma especializada neste tipo de consultoria, abrangendo todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (WERLE, 2010, p. 22). A segunda “é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino” (WERLE, 2010, p. 22). A partir dessa contribuição autora conclui que a avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas e que essa ideia de associar o termo avaliação externa com a informação de que ela é em larga escala é que vai indicar o tipo de avaliação e sua abrangência.

A avaliação em larga escala é uma modalidade desenvolvida no âmbito de sistemas de ensino com o objetivo principal de subsidiar políticas públicas na área educacional e também, “um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate” (FERNANDES, p. 16, 2013).

No Brasil, essas avaliações foram intensificadas na segunda metade da década de 1990, quando a qualidade da educação ganhou maior relevância, sendo um objeto de regulação pública federal. Dessa forma, as informações sobre as condições do ensino passaram a ser sistematizadas a partir de um sistema nacional de avaliação. Esses elementos eram considerados estratégicos da boa-governança¹² educacional no país (FREITAS, 2004, p. 664). A excelência passou ser um referencial dentro das narrativas educativas. Os gestores educacionais passaram a se preocupar em atender as vontades dos protagonistas. Acreditava-se que a excelência dependia de inspiração voluntária e que o mundo empresarial teria influência direta, seja na definição de produtos para a ação educativa, seja pela difusão das inovações tecnológicas. As gestões educacionais passaram a evocar, nos seus discursos, “a excelência, o êxito, o progresso, a *performance*, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade” (CORREIA, p. 458, 2010a).

O MEC/INEP têm promovido várias avaliações em larga escala para a educação básica e para o ensino superior, que englobam diferentes programas, tais como: O SAEB que foi consolidado na segunda metade dos anos de 1990, o ENEM, o ENCCEJA, a Prova Brasil e a Provinha Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Esse crescente interesse pela avaliação dos sistemas educacionais teria como motivação, segundo Freitas (2007, p. 01), o “monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.” E a autora afirma que a as duas vias pelas quais se deu a emergência da avaliação em larga escala na regulação da educação básica foram a pesquisa e o planejamento educacional. As primeiras experiências e estudos foram importantes para a configuração do sistema nacional de avaliação e também “decisivos para que vingasse a ideia da necessidade (e possibilidade) desse sistema, assim como da imprescindibilidade de o Estado central dispor de informações resultantes de medida e estatística educacionais de forma articulada e conjugada” (FREITAS, 2007, p. 55). Conforme

¹² A boa-governança “promove a igualdade, a participação, o pluralismo, a transparência, a responsabilidade e o Estado de Direito, de forma efetiva, eficiente e duradoura.” <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-governanca/>>

a mesma autora, outro ponto que explica a necessidade da avaliação é que esta foi pressuposta como um mecanismo cujo objetivo era de instrumentar articulações e mediações entre o global e o local.

O sistema nacional “[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento.” (WERLE, 2010, p. 22-23). Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares. Assim:

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

A avaliação externa, em tese, visa à melhoria da qualidade da educação e a democratização da educação e para isso busca avaliar o desempenho dos alunos em determinadas etapas da escolarização, por meio de testes de proficiência, questionários contextuais e diagnóstico do sistema de ensino. Esse tipo de avaliação é um instrumento que recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de informações para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação, e também para a gestão da educação em suas respectivas escolas. Mas o que se percebe, segundo Vianna (2003) é que elas têm apenas apontados os problemas, mas não promovem soluções e o autor destaca ainda que “somente se pode avaliar aquilo que foi desenvolvido, efetivamente, e que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados” (VIANNA, 2003, p. 11).

Por que tanta competição? Por que se deixou de educar para melhorar a sociedade? Casassus (2009, p. 77) concluiu que isso acontece “porque a educação e, particularmente, a avaliação actual se transformaram num negócio muito lucrativo”. E o autor afirma que enquanto se pensa que as pontuações dessas provas são indicadores de qualidade, as autoridades continuarão comprando sistemas de provas e acreditando que treinando alunos

para que respondam estas provas compradas por um valor muito alto, estejam oferecendo uma educação de qualidade.

Outro ponto a se destacar é o assinalado por Correia (2010) é que o regime de gestão educacional tem-se mantido e legitimado, atualmente, pelo discurso capitalista em que a qualidade total é o centro das narrativas e que tem aceitado um projeto social baseado no modelo de mercado onde se deve preservar a liberdade de expressão e de iniciativas individuais. Este modelo estaria reforçando as desigualdades através das demonstrações de mérito e competições individuais. Vale dizer que:

“El ideal de la democracia se confunde, así, con el ideal de la transparencia y la armonía, alejándose de la idea de la imperfección y de la gestión sensata del conflicto, omitiendo que las condiciones de existencia de la democracia presuponen la coexistencia de la heterogeneidad y la diversidad de puntos de vista” (CORREIA, 2010, p. 3).

Os instrumentos de avaliação analisados neste estudo têm levado a opiniões públicas preocupadas apenas “com a eficácia dos resultados, desqualificando o debate sobre os fins em educação, numa lógica em que o debate político se reduz ao debate sobre a articulação funcional dos meios e a congruência das suas qualidades com os resultados desejáveis” (CORREIA, p. 460, 2010a). A gestão, dessa forma, passa a ser pensada apenas como administradora de recursos e materiais e a autonomia passa a ser de responsabilidade individual.

Os testes, mais frequentemente utilizados, são compostos de múltipla escolha os quais avaliam apenas uma habilidade. Sobre esse ponto é oportuno salientar a afirmação de Casassus (2009, p. 74); “O propósito destas provas consiste em determinar posições e estabelecer *rankings* entre os indivíduos examinados. [...] Pontuação não é qualidade”. Esse tipo de avaliação não mostra aspectos importantes da educação: auxiliar as pessoas para serem melhores, alunos que sejam capazes de resolver seus problemas, elaborar seus projetos, analisar e buscar soluções criativas, tenham curiosidade, cultivem o respeito e a cidadania. O autor destaca que a finalidade da educação é deixada de lado, pois, não é avaliada e complementa: “provas deste tipo não exigem a competência de construir conhecimento, mas apenas a capacidade de “tomar como sua” uma resposta já dada” (CASASSUS, 2009, p. 75).

Fernandes (2013) aponta que têm sido realizadas várias discussões em torno das avaliações e as práticas adotadas pelas escolas, mas pouco se tem falado da redução dos currículos, da ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. Em termos de currículo, o que vem acontecendo é que muitas escolas utilizam como referência curricular, os conteúdos dos

exames deixando em segundo plano o principal objetivo da escola que é o da aprendizagem. Notas no IDEB não são sinônimos de qualidade de ensino. “o exercício pleno da cidadania pressupõe ir além e conhecer a língua, a Matemática, a Filosofia, as artes e as ciências humanas e naturais” (FERNANDES, 2013, p. 18).

Outro ponto relevante é quanto à elaboração e aplicação das provas. As empresas contratadas, pelo governo, para aplicar tais avaliações, são apenas coadjuvantes do processo e não têm conhecimento do que seja um processo avaliativo, desconhecem a realidade de uma escola e buscam apenas dados estatísticos para fazer comparações sobre o desempenho dos alunos e assim prestar contas aos agentes financeiros dos resultados obtidos.

As avaliações em larga escala: a) fornecem dados sobre determinadas áreas do conhecimento, certos temas, certos aspectos. Elas têm um foco muito definido. b) Usam metodologias diferentes: podem ser realizadas através de testes aplicados aos alunos ou através da avaliação de cursos e instituições. c) Os implementadores são pessoas que apesar de terem domínio técnico da avaliação, não pertencem ao dia a dia da escola. Geralmente as avaliações são elaboradas pelo corpo de funcionários do Governo ou por agência especializada contratadas por Ele (WERLE, 2010).

De acordo com Werle (2010), as avaliações em larga escala são projetos a longo e médio prazo que geralmente acontecem de dois em dois anos. Nesses projetos são avaliados resultados em leitura e resolução de problemas e competências cognitivas. Os dados são vinculados ao SAEB e são apresentados: por região, estado, município, escola, zona urbana ou rural, escola pública ou privada, níveis de ensino, séries, a análise quantitativa é realizada por meio de gráfico e tabelas “possibilitando comparações e o ordenamento na forma de ranking” (WERLE, 2010, p. 25).

Sobrinho (2004) destaca que para os Estados que buscam mudanças no setor público, a avaliação é o motor principal das reformas e para que seus objetivos sejam viabilizados criam agências e contratam especialistas para o controle. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem condições e modelos aos países que necessitem de financiamentos. O autor destaca que a educação tem sim um importante papel no desenvolvimento da economia e que precisa ser levado em conta, mas

a economia não pode se desbordar na economização da vida humana, ou seja, não pode ser tomada como o centro do desenvolvimento civilizacional, não pode ser a referência central e primordial dos valores da vida pessoal e social. Da mesma forma, a avaliação não deve ser instrumento dessa funcionalização economicista (SOBRINHO, 2004, p. 709-710).

Na escola, a avaliação parece determinar quem é mais inteligente, quem tem mais capacidade, quem vai passar de ano. Na vida social quem merece ter mais poder, mais espaço, mais méritos. Nos dois locais têm-se bem visíveis os que serão incluídos, prestigiados, os que serão reconhecidos por seus méritos e que provavelmente terão as melhores ocupações no trabalho. Nesse contexto, a avaliação

transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legítima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas (SOBRINHO, 2004, p. 715).

E o autor prossegue afirmando que a avaliação da educação tem dado importância ao uso de técnicas e o foco tem sido os resultados, ou seja, aquilo que é quantificável. Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas para orientação do mercado onde qualidade se assemelha a eficiência e produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade. Castro (2009) salienta que

se é verdade que o Brasil avançou na montagem e consolidação dos sistemas de avaliação, é também verdade que ainda não aprendemos a usar, de modo eficiente, os resultados das avaliações para melhorar a escola, a sala de aula, a formação de professores. Este, aliás, é um dos grandes desafios das políticas educacionais, sem o qual o objetivo principal da política de avaliação perde sentido para os principais protagonistas da educação: alunos e professores (CASTRO, 2009, p. 7).

Como já destacado, no capítulo anterior, as políticas públicas de avaliação foram e estão sendo elaboradas e planejadas com a finalidade de mudanças e de melhoria da qualidade da educação. Mas, na prática, pouco tem sido feito para que os resultados obtidos e divulgados sejam transformados em ações com vistas à melhoria da educação.

Casassus (2009) ressalta que vários esforços, como valorização dos professores, construção de escolas, distribuição de livros não melhoraram as pontuações das provas, pelo contrário, em alguns países como o Brasil, essas pontuações baixaram. A atitude das autoridades tem sido a de ampliar as avaliações quantitativas ao invés de mudar essa política.

No convívio escolar e nas leituras de vários pesquisadores em avaliação percebe-se certa contradição entre o que se fala ou escreve e o que realmente se efetiva. A escola encontra-se entre duas concepções pedagógicas: teorias avançadas que expressam as

intenções dos profissionais por uma avaliação dialógica, qualitativa, permanente, mediadora e de outro lado às práticas que evidenciam a predominância da competitividade, classificação, quantificação, fazendo referências a padrões aceitáveis pela sociedade. Essa última concepção evidencia o produto, o resultado, a preocupação em dar um tratamento estatístico e técnico aos resultados.

3.3 PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PÓS 1990

“Os *standards* *estandardizados* e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil medir: aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a de determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto” (CASASSUS, 2009, p. 77).

No Brasil, os testes padronizados não são recentes. Anísio Teixeira, na década de 1930, considerava a educação “elemento-chave do processo de inovação e modernização da sociedade que em alguns contextos ele denomina de processo revolucionário” (Saviani, 2008, p. 221). Para ele, a educação não era um privilégio, mas um direito de todos e a escola para ser um instrumento de progresso deveria atender ao mínimo a sua função:

Ler, escrever e contar era indispensável, mas era fator insuficiente para um aumento de rendimento no trabalho do brasileiro ou para qualquer transformação útil nos seus hábitos de vida. Era necessário que a tais habilidades viessem se juntar os hábitos da leitura inteligente e selecionada e da pesquisa de soluções para os seus problemas quotidianos de vida ou de profissão (CORSETTI, 2012, 86).

Anísio Teixeira, com o objetivo de solucionar os problemas da educação brasileira, “empenhou-se na organização e administração do sistema público de ensino” (SAVIANI, 2008, p. 226) e as suas ações e iniciativas “mostravam que a organização da educação como um sistema popular e democrático é uma necessidade” (SAVIANI, 2008, p. 226). Dentre várias experiências, como a reformulação da educação do Distrito Federal, centralização nos serviços escolares de matrícula e frequência, Anísio introduziu os serviços de classificação e promoção de alunos unidos ao Serviço de Teste e Escala que “embora fosse um de administração e controle e o outro de elaboração e padronização, este último,..., constituía peça fundamental para a direção do ensino” (CORSETTI, 2012, p. 87). As escolas passaram a receber provas, elaboradas por um serviço central especializado, para serem aplicadas aos alunos. A escola apenas fazia a aplicação dos testes sendo que a responsabilidade pela correção e classificação era desse serviço central. (SAVIANI apud, LEMME, p. 226).

Esse modelo americano, criado por Dewey, “nunca se preocupou com o sistema nacional de ensino e também nunca procurou construir instrumentos de aferição da aprendizagem e do rendimento escolar” (Saviani, 2008, p. 226) ao contrário de Anísio Teixeira, que “tinha essa preocupação e procurou, a partir das condições brasileiras, encaminhar a questão da educação pública na direção da construção de um sistema articulado” (Saviani, 2008, p. 226). Anísio Teixeira também considerava o serviço de Programas Escolares um importante instrumento para traçar as metas de ensino e para “que funcionasse, era preciso que fosse constantemente estudado, planejado, verificado e modificado no exercício diário da classe” (CORSETTI, 2012, p. 87). Percebe-se, pelas iniciativas e práticas, que Anísio estava preocupado em reverter a problemática da aprendizagem tornando a escola pública, gratuita e aberta a todos os brasileiros.

Observa-se que desde a década de 30, os estudos avaliativos para verificação do desempenho do aluno passam a incluir novos instrumentos como “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registros de comportamento (*check lists*) e outras medidas” (SAUL, 1991, p. 27), com o objetivo de colher informações sobre o rendimento dos alunos com relação aos objetivos propostos pelos currículos.

A crise econômica e social da década de 1980 e a crescente internacionalização do capitalismo no final desse mesmo período trouxeram novos desafios às políticas educacionais. A competição no mercado mundial passou a exigir trabalhadores qualificados para dar conta das inovações tecnológicas e organizacionais. Em consequência, as políticas educacionais passaram a dar mais importância às avaliações as quais objetivavam verificar o desempenho das escolas, “para maximizar os resultados de alocação de recursos limitados, e também a própria qualidade desses resultados” (PESTANA, 1998, p. 53-54). Tendo em vista alcançar esses objetivos, a eficiência das gestões, a eficácia dos currículos e aquisição de competências e conhecimentos passaram a ser mais analisadas e cobradas.

A emergência da avaliação “[...] se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global.” (FREITAS, 2007, p. 57). Várias experiências com relação a avaliação do sistema educacional começam a ser realizadas procurando associar o rendimento escolar a fatores como: região do país, classe social, condições da escola, das famílias, entre outros. Os governos passaram a monitorar a educação básica e superior obtendo dados estatísticos sobre as competências dos estudantes e sobre as condições das instituições e interferindo e induzindo à qualificação pretendida pelo Estado avaliador. Vários fatores como a expansão da escola, escolarização, o empenho de agentes estatais articulados com “especialistas” brasileiros e pesquisadores estrangeiros, as ideias adotadas para enfrentar

a crise econômica e o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de “[...] medir, avaliar, informar” (FREITAS, 2007, p. 52-53).

Nesse sentido, é importante salientar o apontamento de Gatti (2002) quando nos diz que

Avaliação Educacional hoje não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de macroanálises, de programas, avaliação institucional e auto-avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p. 17).

Neste contexto, é oportuno salientar o argumento de Afonso (2000, p. 49) de que “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos.” Com a preconização do neoliberalismo passou-se a diminuir os gastos com o setor público e induziu-se a criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões tecnológicos para enfrentar a competitividade internacional. Passou-se a dar mais importância ao produto do que ao processo. E para que o produto seja satisfatório precisa haver um controle por parte dos governos a fim de manter a eficácia e assim atingir as metas quantitativas desejadas.

No Brasil, há cinco processos estratégicos de avaliação em foco na educação básica: “O SAEB, o Exame Nacional de Certificação de competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, a Prova Brasil, o Exame nacional de Ensino Médio – ENEM e a Provinha Brasil” (WERLE, 2010, p. 26-27) que, na continuidade, serão identificados e caracterizados.

O primeiro processo a ser referenciado é o SAEB que teve sua primeira aferição em 1990, mas que foi criado formalmente somente em 27 de dezembro de 1994, através da portaria n. 1.795, de 27.12.1994. O órgão responsável pela organização e desenvolvimento é o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que em 1997 “foi transformado em autarquia¹³ e sua estrutura foi modificada para apoiar o desenvolvimento dos diferentes sistemas de avaliação que operam no ensino fundamental e no ensino médio e também para a produção e disseminação de informações e de estatísticas educacionais” (GONÇALVES, 2005, p. 57-58).

¹³ s.f. Política. Tipo de governo em que uma pessoa ou um grupo de pessoas detém o poder completo sobre uma nação; autocracia. <<http://www.dicio.com.br/autarquia/>>

O SAEB é a primeira iniciativa brasileira, em âmbito nacional, realizada com o objetivo de conhecer e coletar dados sobre a qualidade da educação no país e é organizado sobre os eixos da democratização da gestão, valorização do magistério e qualidade de ensino. A proposta do SAEB é coletar dados sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio através de provas escritas que associam conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades) servindo como um indicador do trabalho desenvolvido pela escola. O sistema também recolhe dados e informações socioeconômicas dos alunos, perfil dos profissionais e sua prática e sobre as condições físicas das escolas, por meio de um questionário.

Até 1994, eram as Secretarias de Educação dos municípios e dos Estados que faziam a pesquisa de campo, o tratamento e a análise.

Entretanto, em 1995, os procedimentos de avaliação dos sistemas de ensino passaram a ser realizados com empréstimos do Banco Mundial e foi definitivamente adotada a terceirização de operações técnicas e o Ministério da Educação passou apenas a definir os objetivos gerais do sistema de avaliação (WERLE, 2010, p. 27).

Desde sua criação, esse sistema de avaliação sofreu várias alterações e, de acordo com Freitas (2007, p. 109), “perdeu-se o horizonte do estabelecimento de uma cultura avaliativa que tinha como pilar de sustentação a formação de competências avaliativas descentralizadas.” Nesse processo de aprimoramento, o SAEB ganhou maior visibilidade através das publicações e divulgações na mídia e também ganhou força de regulação na educação.

Atualmente, o sistema de avaliação denominado SAEB é aplicado a cada dois anos com provas de português e matemática e questionário socioeconômico sendo voluntária a sua participação¹⁴. Seu objetivo é realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e alguns fatores que possam interferir no desempenho do aluno, fornecendo indicações sobre a qualidade do ensino ofertado. O SAEB é composto por duas avaliações complementares: A primeira, ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Os resultados são apresentados para cada

¹⁴ É importante destacar que a participação na Prova Brasil e SAEB é voluntária, entretanto para que a escola, os Municípios e Unidades da Federação possam participar dos programas previstos pelo Compromisso Todos pela Educação do MEC precisam ter seu Ideb calculado. <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/apresentacao-gestor>>

Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo. A segunda, a ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), é aplicada somente a alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Neste estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e /oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que vão ser usados no cálculo do IDEB (BRASIL, 2012d).

Segundo dados do INEP, os objetivos do SAEB são:

- * Oferecer subsídios à formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas nas áreas e etapas de ensino avaliadas;
- * Identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino;
- * Produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos;
- * Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos;
- * Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa (BRASIL, 2012d).

Vianna (2003) destaca que os relatórios divulgados por esta avaliação apresentam dados e informações importantes sobre os diferentes desempenhos, mas que pelo rigor técnico não se tornam acessíveis aos que realmente estão envolvidos com a educação. O que a mídia procura fazer é mostrar os dados através de gráficos, tabelas que são autoexplicativos trazem comparativos entre escolas.

É oportuno salientar o que escreve Werle (2010): Muitas são as críticas com relação aos resultados e à metodologia do SAEB e o próprio Ministério reconhece que o SAEB não atende a todas as necessidades de informação, não compreende as diversidades e singularidades das escolas, não envolve os requisitos necessários para verificar a qualidade e não dá conta de avanços significativos nessa questão. Mas o que acontece é que muitos recursos já foram investidos, muitas informações já foram acumuladas e a tradição do SAEB contribui para que esta sistemática tenha continuidade.

O ENCCEJA foi instituído pela portaria MEC nº 3.415, de 21 de outubro de 2004. Este processo é composto por uma avaliação voluntária e gratuita ofertada a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada para aferir competências, habilidades e saberes adquiridos tanto no processo escolar quanto no extra-escolar. Seu principal objetivo é construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo

escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros (BRASIL, 2012e). Os objetivos específicos estão assim estabelecidos:

I – construir uma referência nacional de auto-avaliação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências e habilidades, adquiridas no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais;

II – estruturar uma avaliação direcionada a jovens e adultos que sirva às Secretarias da Educação para que procedam à aferição ao reconhecimento de conhecimentos e habilidades dos participantes no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei 9.394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

III – oferecer uma avaliação para fins de classificação na correção do fluxo escolar, nos termos do art. 24, inciso I alínea “c” da Lei 9394/96;

IV – consolidar e divulgar um banco de dados com informações técnico-pedagógicas, metodológicas, operacionais, socioeconômicas e culturais que possa ser utilizado para a melhoria da qualidade na oferta da educação de jovens e adultos e dos procedimentos relativos ao ENCCEJA.

V – construir um indicador qualitativo que possa ser incorporado à avaliação de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2012e).

Assim como o ENEM, o ENCCEJA também sofreu mudanças em 2009. A certificação de competências e habilidades de jovens e adultos para o ensino médio passou a constituir um dos objetivos do ENEM. Portanto, a partir de 2009 o ENCCEJA tem função social de certificar as competências e habilidades apenas no ensino fundamental.

Outra avaliação em larga escala é a Provinha Brasil que tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A 1ª edição foi em 2008 e ela acontece sempre em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A Provinha Brasil é instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como objetivos principais: avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2012f). Para Esteban (2009, p. 49)

[...] a formulação da proposta está desarticulada do cotidiano escolar, não considera suas peculiaridades, os diferentes contextos sociais e as culturas em que as crianças vivem e nas quais as escolas se inscrevem. Desaparece a dimensão sócio-histórica das dinâmicas escolares e da composição de seus resultados. Há, portanto, um grande distanciamento entre os resultados obtidos e os sujeitos que, supostamente, os produzem (ESTEBAN, 2009, p. 49).

Essa avaliação externa é realizada por instrumentos unificados e a aprendizagem é medida pelo desempenho do aluno e a avaliação está ligada apenas à medição e controle produzindo resultados que servem para gerar competições e hierarquias dentro dos contextos, processos, resultados e sujeitos (ESTEBAN, 2009, p. 50).

Seguindo no campo das avaliações, destaca-se que o MEC, em 1998, sob a portaria n. 438, de 28 de maio, institui o ENEM “como procedimento de avaliação do desempenho do aluno”, cujos objetivos são:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
 - II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
 - III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
 - IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio.
- (BRASIL, 2012g).

E a mesma portaria define que a prova será individual, voluntária para os estudantes que concluem o Ensino Médio. Acontece anualmente com questões de múltipla escolha e uma redação. Esse instrumento avalia “as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame” (BRASIL, 2012g).

A partir de 2009, o ENEM passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. (BRASIL, 2012g).

Vianna (2003, p. 41) revela que a aceitação das médias do ENEM para o acesso ao Ensino Superior influencia no aumento do ponto de corte e isso acaba “tornando ainda mais elitista o processo de seleção para a universidade e para algumas outras instituições de nível superior” acabando com o princípio da isonomia. O autor acredita que o ENEM seria uma avaliação eficiente se “ficasse restrito a duas capacidades básicas, fundamentais na vida prática e indispensáveis em estudos superiores – a **verbal** e a **numérica**” (VIANNA, 2003, p. 43), pois como Vianna destaca até mesmo os órgãos responsáveis pela avaliação proclamam que o ENEM “*não mede conteúdos, mas apenas competências e habilidades*”, mas que se pensarmos bem, se estamos avaliando conteúdo estamos, também avaliando capacidades.

Em 26 de janeiro de 2010 é instituído o SISU (Sistema de Seleção Unificada), gerenciado pelo com o objetivo de fortalecer e institucionalizar o ENEM. O SISU é o sistema informatizado, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes. A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SISU será efetuada exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no ENEM (BRASIL, 2012h).

O Estado, nesta proposta de criar métodos de avaliação, revela-se regulador das ações desenvolvidas pelos sistemas de ensino, a fim de alcançar a equidade, a eficiência e a qualidade da educação através de metas quantitativas exigidas pelos agentes financeiros e pelo cenário mundial. Nessa perspectiva de obtenção de resultados, elaboram provas homogêneas para todo o país, desconsiderando os conhecimentos culturais e sociais de cada região e os contextos nos quais se dão os processos educativos. “A avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para seleccionar e não para incluir.” (CASASSUS, 2009, p. 76). As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, sendo responsabilizadas pelos maus resultados obtidos e o Estado, por sua vez, ausenta-se das obrigações de protetor e defensor da sociedade civil.

A preocupação central das avaliações tem sido hierarquizar os espaços educativos e os interventores. Esse desenvolvimento gradativo de avaliações ocupa-se principalmente “com a qualificação e desqualificação dos agentes educativos em função dos seus níveis de desempenho” (CORREIA, 2010a, p. 460). Isso tem contribuído “para a degradação das condições organizacionais, relacionais e subjectivas imprescindíveis para que o acréscimo de informação em circulação no sistema pudesse contribuir para a sua qualificação” (CORREIA, 2010a, p. 460).

Correia (2010) pontua que a atual tendência das avaliações é utilizar critérios específicos dos alunos, dos professores ou dos manuais e não uma relação entre eles. Isso acaba descontextualizando a ação educativa e suas produções. O intenso processo de normas para a educação tem sido acompanhado do reforço pela responsabilização individual no qual o Estado tende a reduzir o seu papel ao de difusor de informações estandardizadas e o local passa a ser apenas um espaço de aplicação das normas universais.

No quadro 1 são apresentados os instrumentos de avaliação em larga escala, pós 1990, suas características e objetivos para a Educação Básica.

Quadro 1 - Resumo das avaliações em larga escala na Educação Básica e suas características atuais

	SAEB	ENEM	ENCCEJA	PROVA BRASIL	PROVINHA BRASIL
INÍCIO	1990	1998	2004	2005	2008
TIPO	Provas, questionários contextuais aos alunos, professores e diretores das escolas avaliadas. Participação é voluntária.	Exame individual voluntário.	Prova voluntária e gratuita.	Testes padronizados e questionários socioeconômicos. Participação voluntária.	Prova opcional, mas todas as escolas que registram matrículas no 2º ano do Ensino Fundamental recebem a prova.
SÉRIES	5º, 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.	Concluintes do 3º ano do Ensino Médio.	Jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos em idade apropriada.	5º e 9º ano do Ensino Fundamental.	2º ano do Ensino Fundamental.
ESCOLAS	Públicas e privadas da zona urbana e rural. A avaliação é amostral, ou seja, somente parte dos estudantes da série avaliada fazem a prova.	Públicas e Particulares	Para a certificação do nível de conclusão do Ensino Fundamental pode realizar a prova quem tem no mínimo 15 (quinze) anos completos na data de realização das provas. Para a certificação do nível de conclusão do Ensino Médio quem que tenha no mínimo 18 (dezoito) anos completos na data de realização das provas.	Municipais, estaduais e federais da rede pública urbana com mais de 20 alunos na série. Todos os alunos da série avaliada devem fazer a prova.	Públicas.
AVALIAÇÃO	Proficiência em Matemática (foco na resolução de problemas) e Língua Portuguesa (foco na leitura).	Provas objetivas nas áreas de: Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. Matemática e suas Tecnologias.	Para o Ensino Fundamental: - Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais. E para o Ensino Médio (apenas para os brasileiros residentes no Exterior): - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias.	Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas).	Leitura e Matemática

	SAEB	ENEM	ENCCEJA	PROVA BRASIL	PROVINHA BRASIL
PERIODICIDADE	Início trianual. A partir de 2003 passa a ser bianual.	Anual.	Anual.	A cada dois anos.	Acontece sempre em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo.
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> * Obter dados para subsidiar políticas públicas. * Monitorar a Educação que é oferecida por ele e pelas secretarias. * Identificar a infraestrutura das escolas, os matérias, o perfil dos gestores, as condições de trabalho dos docentes e gestores, o projeto pedagógico, as características socioculturais e o nível socioeconômico dos alunos e seus hábitos de estudo. * As médias de desempenho nessa avaliação também subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior. * Possibilitar a mobilidade acadêmica. * Induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> * Avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram. * Oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. 	<ul style="list-style-type: none"> * Gerar dados para o Brasil, regiões e unidades de Federação, por municípios e por escola, mas não por aluno. * Avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. * Definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e a redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. * As médias de desempenho nessa avaliação também subsidiam o cálculo do IDEB, ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. 	<ul style="list-style-type: none"> * Não tem finalidades classificatórias. * Avaliar o nível de alfabetização dos alunos/turma nos anos iniciais do ensino fundamental e diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita. * Oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças.

Fonte: Elaboração da autora (2013)

Tendo em vista este quadro de provas e exames que verificam o rendimento escolar, pode-se reconhecer que cada um oferece dados sobre um tipo específico de competência, de nível de ensino, de modalidade, de grupos de indivíduos. Todas as provas ou exames são aplicados em nível nacional, sem levar em consideração as diversidades culturais, econômicas, sociais. As diferentes modalidades de avaliação em larga escala possuem objetivos semelhantes os quais se referem à ênfase na qualidade, elaboração de políticas públicas, transparência dos resultados. O que se avalia é o resultado, o produto final. Com efeito:

As diferentes modalidades de avaliação em larga escala praticadas no sistema educacional brasileiro acompanham um discurso de ênfase na qualidade (pressão por informação, entender o problema e orientar soluções), políticas de descentralização (redefinição do papel do Estado e do poder central; reorientação do financiamento e da alocação de recursos), avaliação de produto, resultados e um discurso de atendimento à pressão social (tornar público o desempenho dos sistemas escolares, transparência) (WERLE, 2010, p. 34).

A autora considera que é preciso estar aberto ao diálogo e levantar um questionamento importante que é o da continuidade e tradição dos sistemas de avaliação em larga escala. Por que não são incluídas novas áreas do conhecimento? É “necessário promover estudos que busquem dados do contexto sócio-político-cultural e correlacionem informações já disponíveis a estes elementos de contexto, em vez de produzir mais e mais informações pela multiplicação de testes padronizados” (WERLE, 2010, p. 34).

A qualidade da educação sempre passa por algum tipo de avaliação seja ela interna ou externa e nesse sentido Soligo (2010, p. 132-133) insiste que “há a necessidade de reflexão e problematização se seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de *rankings* dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país”.

Perrenoud (1999) destaca que os textos legislativos e regulamentares propõem ou definem o que ensinar, mas não deixam claro o que o aluno deve aprender e o que se deve avaliar. Os professores têm autonomia para interpretar os programas e também sobre a sua transposição didática. Os professores ensinam, projetam seus ensinamentos de acordo com sua cultura, sua formação, suas convicções e mesmo que avaliem o que ensinam, não avaliam as mesmas aquisições, “porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências” (PERRENOUD, 1999, p. 30). Talvez, por isso observam-se grandes variações quando se comparam turmas ou estabelecimentos. Nesse contexto, como podem ser aplicadas provas nacionais para indicar o nível de aprendizagem dos alunos, que

vivem e convivem com diferentes conhecimentos e culturas? Um mesmo aluno não receberá a mesma formação nem será julgado sobre os mesmos aspectos, dependendo da turma que estiver. “A excelência e o êxito não são únicos” (PERRENOUD, 1999, p. 31). Cada escola tem as suas definições, cada turma, cada ano no âmbito do mesmo plano de estudo.

Nesse contexto de avaliações em larga escala, destaca-se também, a nível internacional, o *Programme for International Student Assessment* que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse programa é aplicado para estudantes a partir dos 15 anos de idade, iniciando na 7ª série ou 8º ano do ensino fundamental. As avaliações do PISA acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências, havendo, a cada edição do Programa, maior ênfase em uma dessas áreas.

Para refletir sobre a amplitude do conhecimento, das habilidades e das competências que estão sendo avaliadas, usa-se o termo letramento, que está ligado à capacidade que o aluno tem de aplicar seus conhecimentos, analisar e interpretar problemas nas diversas situações do seu dia a dia. Além da prova, são aplicados questionários aos alunos e às escolas para relacionar o desempenho dos alunos com as variáveis demográficas, as condições socioeconômicas e educacionais.

O PISA não avalia o aluno individualmente, mas produz pontuações agregadas que se tornarão pontuações de um país. Em cada nível, são atribuídas pontuações que delimitam os níveis de proficiência. Em Matemática, os níveis vão de 1 a 6 os quais há a descrição do que os alunos que o atingiram são capazes. Os conteúdos são organizados em quatro áreas: Quantidade, Espaço e Forma, Mudança e Relações e Incertezas.

O Brasil, em sua 4ª edição do PISA, no ano de 2009, melhorou o desempenho em todas as áreas do conhecimento avaliadas. Na área de Matemática evoluiu de 334 pontos em 2000 para 386 pontos em 2009, mas, mesmo assim, está longe da média dos 34 países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, no ano de 2000, atingiu 496 pontos e em 2009, 495 pontos.

No contexto regional, no Rio Grande do Sul, foi criado, em 2007, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), com o objetivo de obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas. A avaliação acontecia anualmente e participavam alunos da 2ª série e 5ª série ou 3º ano e 6º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 1º ano do Ensino Médio das escolas da rede pública estadual. As escolas da rede municipal e particular não eram obrigadas a participar. As provas eram de Língua Portuguesa e de Matemática. Eram também aplicados questionários para os alunos,

para os professores e Diretores a fim de identificar as condições internas e externas da escola que interferiam no desempenho escolar dos alunos (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Na Escala de Proficiência, os resultados da avaliação eram apresentados em níveis, que variavam de 0 a 500 pontos. Os resultados do SAERS eram usados para: “Implementação de ações de formação continuada de professores; divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados; identificação de escolas com resultados insuficientes para receber apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ação pedagógica” (RIO GRANDE DO SUL, 2012).

Contudo, essa avaliação teve um período curto de duração. O novo Governo que assumiu em 2011, não deu continuidade a essa política de avaliação e os dados obtidos no ano de 2010 não foram divulgados. Esse é um exemplo de ações públicas de governo e não de Estado, levando à descontinuidade.

Finalizando, as avaliações externas e as políticas educacionais merecem cada vez mais atenção, precisam ser amplamente discutidas e pesquisadas para que se possam traçar ações e metas locais, regionais, nacionais e internacionais para melhorar a educação. Quanto à OBMEP, percebe-se que ela não vem sendo analisada ou questionada na área das políticas públicas desde que foi implementada, em 2005. Dessa forma, a análise da OBMEP, como uma possibilidade de avaliação em larga escala, é extremamente conveniente e pertinente, e revela-se como tema de pesquisa, pois percebe-se que a educação vem sendo regulada através das avaliações externas e sendo alvo de várias reformas e mudanças.

Há que refletir que a implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais, causando a exclusão e seleção dos alunos. Assim, o professor perde a sua autonomia e acaba traçando seus objetivos pelas normas impostas, a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelo sistema, cujas palavras de ordem parecem ser predominantemente: controle e eficácia.

Após a explanação e contextualização das avaliações em larga escala que passaram a ser aplicadas na educação básica após a década de 1990, é apresentada a OBMEP, a qual tem como pano de fundo as avaliações mencionadas neste capítulo.

4 OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

O Ensino da Matemática está presente em praticamente todas as ações e invenções humanas. “A matemática se consolida como fundamental componente da cultura geral do cidadão que pode ser observada na linguagem corrente, na imprensa, nas leis, na propaganda, nos jogos, nas brincadeiras e em muitas outras situações do cotidiano” (MIGUEL, p. 378, 2012). Mesmo a evidente necessidade dessa disciplina não tem estimulado sua aprendizagem. A sua aversão, a forma como ela vem sendo trabalhada, as reprovações, as desistências têm levado ao fracasso escolar e a médias baixíssimas nos processos avaliativos.

Nesse sentido, é preciso, a cada dia, procurar novas possibilidades para tornar a Matemática uma disciplina mais significativa, mais interessante, que o aluno acredite na sua capacidade de reinventar aquilo que já está criado e que também crie algo novo, que ele saiba interpretar, opinar, argumentar, ser sujeito da sua própria história. Neste intuito, surgem diversas competições através de políticas públicas educacionais ou iniciativas da sociedade civil e de empresas voltadas para melhoria da qualidade da educação básica das escolas públicas brasileiras. Em face disso, a OBMEP foi criada como uma das tentativas de estimular o estudo da Matemática e incentivar a busca por novos conhecimentos. A OBMEP é o foco desta pesquisa por atingir um número muito grande de estudantes, sendo assim considerada a maior competição de Matemática do mundo. Mas será que esta Olimpíada é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala?

Neste contexto, é de fundamental importância ampliar os espaços de estudo e discussão e tornar conhecidas às políticas públicas educacionais e avaliações para que se possa construir um sistema democrático para que toda a comunidade escolar seja capaz de refletir e participar das decisões, buscando novas soluções para a conquista da autonomia. No caso da Olimpíada de Matemática, é importante reconhecer o papel que ela pode assumir no contexto da escola enquanto instituição promotora da transformação social.

Este capítulo dedica-se a apresentar a contextualização das dissertações e teses sobre a OBMEP no período de 2005 a 2012 e alguns programas de avaliação em larga escala em nível internacional. Também é identificado o contexto nacional e local do número de alunos e dos indicadores sobre a situação da matemática no Brasil. Após expõe-se um histórico da

Olimpíada, seus objetivos e incentivos e para finalizar é realizada uma contextualização da OBMEP com as avaliações em larga escala¹⁵.

4.1 A OBMEP: SUA GÊNESE E SUA CAMINHADA

“A competição é só civilizadora enquanto estimula; como pretexto de abater a concorrência, é uma contribuição para a barbárie” (Augustina Bessa-Luís).

A OBMEP é uma competição destinada a alunos das escolas públicas de todo Brasil que estejam cursando as Séries Finais do Ensino Fundamental ou o Nível Médio. Surgiu em 2005 através do Projeto Universidade-Escola apresentado ao MEC pela professora Suely Druck¹⁶, na época em que era Presidente da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM). No projeto apresentado constavam oito grandes ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino da Matemática nas escolas da rede pública do Brasil. Era preciso uma ação que gerasse um grande impacto nessa área e houvesse a participação efetiva das escolas. Uma das ações previstas pela professora Suely foi a OBMEP. Em termos de Olimpíada, Suely Druck (2011) destaca que

a presente avaliação é uma ótima oportunidade para os interessados no ensino público de refletir sobre a importância das Olimpíadas como projeto nacional, e os meios de aprimorá-lo como instrumento de avanço da educação escolar que conduza à abertura de oportunidades de ingresso nas carreiras científicas e tecnológicas dos alunos da rede pública (DRUCK, 2011, p. 10).

O MEC e o MCTI acolheram a ideia e passaram a financiar o projeto que é realizado pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e pela SBM. O Estado, através do MEC e MCTI, transformou a OBMEP em uma política pública educacional em nível nacional.

Em março de 2005, os professores das escolas receberam uma correspondência assinada pelo Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, e pelo Ministro de Estado da

¹⁵ Destaca-se, aqui, que em toda a pesquisa não foram incluídos os alunos do EJA que também podem ser inscritos nos respectivos níveis, uma vez que a pesquisadora tem experiência somente no ensino regular e, portanto, optou por não incluir as matrículas da EJA.

¹⁶ Suely Druck é apaixonada pelos números e também pelo Brasil. Em toda a sua carreira, tentou unir as duas coisas, investindo no conhecimento matemático e se preocupando com as condições de ensino do país. Consciente da importância das ciências exatas e da matemática para os jovens brasileiros, foi a criadora da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), da qual foi Diretora Acadêmica de 2005 a 2012. Em seu histórico, ainda coordenou o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense e chegou a ser Presidente da Sociedade Brasileira de Matemática por dois mandatos. Disponível em: < <http://febrace.org.br/imprensa/noticia/200/> >

Ciência e Tecnologia, Eduardo Campos, na qual reiterava que o Governo Federal estaria promovendo a I OBMEP e que a mesma poderia ser compreendida como um:

campeonato nacional entre as escolas públicas com os objetivos de incentivar jovens e crianças a se interessarem por matemática e de criar um ambiente de competição salutar e alegre, semelhante ao que ocorre nas competições esportivas, nos concursos literários e nos festivais de música. Como consequência, pretende-se a melhoria do ensino e do estudo da matemática em nosso país (BRASÍLIA, 2005).

E em outro trecho, os Ministros destacavam a importância dos professores e diretores incentivarem seus alunos a participarem, pois a OBMEP representava um “grande acontecimento científico” valorizando a escola, o município, o estado e o país, construindo um Brasil melhor. Esta carta demonstra que o governo acolheu a ideia de uma competição voltada para os alunos das escolas públicas e que foi implementada no governo Lula e permanece no governo Dilma, mas não se sabe se terá continuidade nos próximos governos.

O governo também sempre investiu na divulgação da OBMEP, através da mídia e até mesmo no site do MEC com campanhas criativas e divertidas, chamando assim a atenção dos jovens estudantes. O slogan da OBMEP, desde a sua primeira edição foi “Somando Novos Talentos para o Brasil”. Com tantos convites, a Olimpíada teve, na sua primeira edição, mais de 10 milhões de alunos inscritos, na segunda, aumentou 35% e, como pode ser analisado na tabela 1, no decorrer dos anos cresceu consideravelmente e, praticamente, dobrou as inscrições em 2009. Pode-se observar também que o número de escolas cresceu ano após ano, passando de 31.031 no ano de 2005, para 47.144 em 2013. O número de municípios participantes também ampliou de 93,5% em 2005 para 99,4% em 2013.

Tabela 1 - OBMEP em números – 1ª fase (2005 – 2013)

ANO	ESCOLAS	ALUNOS	MUNICÍPIOS
2005	31.031	10.520.831	93,50%
2006	32.655	14.181.705	94,50%
2007	38.450	17.341.732	98,10%
2008	40.397	18.326.029	98,70%
2009	43.854	19.198.710	99,10%
2010	44.717	19.665.928	99,16%
2011	44.691	18.720.068	98,90%
2012	46.728	19.166.371	99,42%
2013	47.144	18.762.859	99,35%

Fonte: Elaboração da autora com dados da OBMEP (2013).

Através dos dados acima analisados poder-se-ia concluir que a OBMEP está dando certo, pois o número de participantes, bem como de escola e de municípios cresce a cada ano. Mas será que estas quantidades são reais? Isto é, as escolas inscrevem o número real de alunos? Essa pergunta é de fundamental importância, uma vez que não existe controle para o número de inscritos na primeira fase. No regulamento da OBMEP apenas está escrito que “cada escola indicará na Ficha de Inscrição apenas o número total de seus alunos inscritos em cada Nível. Não há inscrição individual de alunos” e também, “As escolas públicas são responsáveis pela participação de seus alunos. Não há limite para o número de alunos inscritos e todos devem ser estimulados a participar” (OBMEP, 2013).

Outro ponto importante a ser analisado é que o número de estudantes da OBMEP é expressivo, e esse aspecto é fundamental para esta pesquisa, pois a OBMEP abrange um universo muito grande de estudantes. Esta Olimpíada é maior que o ENEM o qual teve 5.791.290 participantes, em 2012 e 7.173.574 em 2013 (BRASIL, 2012g). Maior também que a Prova Brasil que em 2011 teve 4.286.276 participantes matriculados no 5º e no 9º ano do Ensino Fundamental de 55.924 escolas públicas do Brasil (BRASIL, 2012d). E muito maior, também, que o PISA, na qual em 2012 confirmou-se a participação de 65 países com a participação de 470 mil estudantes e entre eles 20.127 brasileiros (BRASIL, 2013).

Esta amplitude da OBMEP permite compreender uma das características de avaliação em larga escala.

4.1.1 Características e Objetivos

A OBMEP é uma competição dirigida a alunos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das escolas municipais, estaduais e federais. A inscrição deve ser realizada pelas escolas preenchendo uma ficha de inscrição na página¹⁷ da Olimpíada. Os alunos inscritos são divididos em três níveis de acordo com o seu grau de escolaridade: Nível 1: 5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental. Nível 2: 7ª série/8º ano e 8ª série/9º ano e Nível 3: Ensino Médio.

As provas são realizadas em duas etapas: na primeira fase são aplicadas provas de múltipla de escolha para todos os alunos inscritos. A prova tem duração de 2h e 30 min e é realizada em cada escola inscrita e aplicada pelos professores da mesma escola em cada turno de funcionamento da escola. A correção das provas da primeira fase é feita pelos professores

¹⁷ < <http://www.obmep.org.br/> >

da própria escola seguindo gabarito enviado pela Coordenação Geral da OBMEP. A data da aplicação é divulgada no calendário oficial da Olimpíada.

Na segunda fase é aplicada uma prova discursiva para 5% dos alunos de cada nível, em cada escola. Esta fase é realizada em uma escola polo e aplicada por alunos e professores de Universidades contratadas, tendo duração de três horas. Na tabela 2, encontra-se a quantidade de escolas, de alunos e a porcentagem de municípios que participaram da segunda fase. Percebe-se que a porcentagem de escolas que vão para a segunda fase vem diminuindo e que a porcentagem de alunos inscritos para a segunda fase não chega a 5% e também que nem todos os municípios participam da segunda fase.

Tabela 2 - OBMEP em números na 2ª fase

ANO	ESCOLAS	%	ALUNOS	%	MUNICÍPIOS
2005	29.074	93,7	457.725	4,4	91,90%
2006	29.661	90,8	630.864	4,4	92,40%
2007	35.483	92,3	780.333	4,5	96,90%
2008	35.913	88,9	789.998	4,3	96,90%
2009	39.387	89,8	841.139	4,4	98,10%
2010	39.929	89,3	863.000	4,4	98,30%
2011	39.935	89,4	818.566	4,4	98,10%
2012	40.770	87,2	823.871	4,3	98,50%

Fonte: Elaboração da autora com dados da OBMEP (2013)

Destacando-se as características da OBMEP tem-se que ela é uma avaliação não obrigatória com os seguintes objetivos:

- Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas.
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas.
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional.
- Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas.
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento (OBMEP, 2013).

Para que tudo transcorra da melhor forma possível, existem no regulamento algumas atribuições para as escolas e outras que são da direção da OBMEP. As escolas, no momento da inscrição, devem indicar um Coordenador Geral que será o responsável pela organização, aplicação e correção da primeira fase, pelo envio da lista e dos cartões-resposta dos classificados para a segunda fase e pela participação dos alunos na segunda fase. A escola é

responsável pela infraestrutura e organização da aplicação da primeira fase, bem como de guardar as provas e gabaritos mantendo o sigilo até a correção e envio dos classificados. Após a divulgação dos classificados para a segunda fase, as escolas devem informar na página da OBMEP, o nome dos professores de matemática dos alunos classificados, incluindo seus nomes completos, CPFs, endereços e telefones de contato.

A coordenação geral da OBMEP, que é designada pela diretoria do IMPA, é responsável pelo:

- a) Planejamento e organização do projeto.
- b) Elaboração de material didático, das provas e dos gabaritos.
- c) Envio dos gabaritos das provas da Primeira Fase e de material didático às escolas.
- d) Processamento das informações enviadas pelas escolas com os resultados da Primeira Fase.
- e) Aplicação das provas da Segunda Fase.
- f) Correção das provas da Segunda Fase e indicação de todas as premiações.
- g) Conservação das provas da Segunda Fase por um período de 4 (quatro) meses a contar da data da divulgação dos resultados. Após esse período, a Coordenação Geral poderá autorizar a reciclagem do papel das provas.
- h) Manutenção da página atualizada com informações sobre a OBMEP.
- i) Elaboração do Relatório Final dos resultados da OBMEP (OBMEP, 2013).

Cada Estado brasileiro possui coordenadores regionais que, geralmente são professores de universidades e são responsáveis pelo contato com as secretarias estaduais e municipais incentivando as inscrições, e estando à disposição das escolas para fornecer informações sobre a realização da primeira fase e organizar a logística da segunda fase.

4.1.2 Programas e incentivos

A OBMEP é uma competição que oferece premiações como forma de incentivo aos estudantes. Esta coroação corresponde exclusivamente ao resultado da segunda fase. São concedidas medalhas de ouro, prata e bronze e de Menção Honrosa. A tabela 3 está demonstrado o número de alunos que foram inscritos em cada ano na OBMEP, o número de premiados e a porcentagem que essa quantidade de alunos premiados, com medalhas de ouro, prata, bronze e menção honrosa, representa com relação ao total de estudantes inscritos. Percebe-se que a porcentagem de alunos premiados não chega nem a meio por cento do total de alunos inscritos.

Tabela 3 - Quantidade de premiação no Brasil

ANO	ALUNOS	PREMIAÇÃO¹⁸	% DE ALUNOS PREMIADOS
2005	10.520.831	31.109	0,30
2006	14.181.705	34.743	0,24
2007	17.341.732	33.003	0,19
2008	18.326.029	33.017	0,18
2009	19.198.710	33.011	0,17
2010	19.665.928	33.256	0,17
2011	18.720.068	33.202	0,18
2012	19.166.371	45.434	0,24

Fonte: Elaboração da autora com dados da OBMEP (2013)

O que se pode observar é que aproximadamente 99,5% dos estudantes inscritos e que participaram da primeira fase não são premiados. Não houve um aumento de premiações proporcional ao aumento da participação dos alunos e de escolas no período analisado. O percentual de premiados foi proporcionalmente reduzido, em função da manutenção da premiação disponível e do crescente aumento da participação dos estudantes. Em 2012 teve uma pequena melhora. Este indicativo demonstra menor interesse na Olimpíada? Será que os alunos serão mais dedicados aos estudos e os professores mudarão suas metodologias por causa de uma premiação? Precisa-se premiar para haver mudanças? Não contemplar a todos desestimula?

Casassus (2009, p. 77) salienta que prêmios e castigos só aumentam as pressões sobre os docentes e não a melhoria da qualidade da educação e que “o sistema utiliza uma motivação externa (extrínseca) para que os professores façam o seu trabalho”.

Conforme tabela 4, na cidade de Frederico Westphalen, a porcentagem de premiados foi sempre maior que a média nacional, mesmo assim, das 19 escolas públicas do Município, que participam da Olimpíada, apenas 13 escolas tiveram algum aluno com alguma das premiações citadas anteriormente até o ano de 2012.

¹⁸ Premiação (ouro, prata, bronze e menção honrosa)

Tabela 4 – Quantidade de premiação em Frederico Westphalen

ANO	ALUNOS MATRICULADOS	PREMIAÇÃO (ouro, prata, bronze e menção)	% DE ALUNOS QUE RECEBERAM PREMIAÇÃO
2005	3.527	17	0,48
2006	3.411	24	0,70
2007	3.330	37	1,11
2008	3.312	31	0,94
2009	3.330	18	0,54
2010	3.282	18	0,55
2011	3.182	26	0,82
2012	2.924	31	1,06

Fonte: Elaboração da autora com dados da OBMEP (2013)

Além da premiação para os estudantes, também há uma premiação aos professores que tiverem o maior número de premiados, premiação para as escolas e para as Secretarias de Educação.

Os alunos agraciados com medalhas também recebem uma Bolsa de Iniciação Científica Jr.(PIC). O PIC é um Programa de Iniciação Científica oferecido para os alunos medalhistas com duração de 1 ano e proporciona aos participantes o estudo de tópicos interessantes de Matemática.

A Iniciação Científica (em matemática) é um programa que visa transmitir aos alunos cultura matemática básica e treina-los no rigor da leitura e da escrita de resultados, nas técnicas e métodos, na independência do raciocínio analítico, entre outros. O aluno participa em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientados por professores qualificados, nas instituições de ensino superior e de pesquisa. Com isso, pretende-se despertar a vocação científica do aluno, além de estimular a criatividade por meio do confronto com problemas interessantes da Matemática (OBMEP, 2013).

O Pagamento das bolsas é feito pelo IMPA, com recursos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). As atividades são desenvolvidas com encontros presenciais e virtuais. Os bolsistas também devem participar de um Fórum Virtual que possibilita o contato com os estudantes de todo o Brasil e realizar atividades em casa e outras tarefas virtuais.

Os encontros presenciais são de responsabilidade de professores orientadores de Universidades. Existem também os tutores virtuais, os moderadores de fórum, os coordenadores de fórum e os coordenadores regionais de iniciação científica. A bolsa do CNPq

é um diferencial na vida de um aluno pela excelência que caracteriza essa bolsa. Com certeza, é uma valorização especial do currículo de qualquer aluno! Espera-se de um bolsista uma grande dedicação ao programa e que sua participação seja uma experiência enriquecedora que irá marcá-lo por toda a vida (OBMEP, 2013).

Outra premiação destinada a um grupo seletivo de medalhistas de ouro é a Preparação Especial para Competições Internacionais (PECI), que foi criada em 2009. As atividades são desenvolvidas ao longo do ano por professores com experiência em olimpíadas internacionais e acontecem no fórum da página da OBMEP e também com alguns encontros presenciais.

Existe, também, o Programa de Iniciação Científica e Mestrado (PICME) que oferece aos estudantes universitários que tenham recebido medalhas na OBMEP a possibilidade de realizar estudos avançados em Matemática simultaneamente com a graduação. A bolsa que o estudante recebe é em parceria com o CNPq e a CAPES e tem a duração de 2 anos sendo renovada após 12 meses conforme as condições e desempenho do aluno. Através do PICME, o aluno de graduação tem a possibilidade de se preparar para o mestrado em Matemática e ao ser aprovado será garantida a concessão de bolsa pela CAPES.

Outro incentivo é o programa Pólos Olímpicos de Treinamento Intensivo (POTI) que oferece cursos de matemática para todos os estudantes do Brasil, que estejam cursando o oitavo ou nono ano do Ensino Fundamental e em qualquer série do Ensino Médio, e que estejam interessados em participar da OBMEP. Os cursos são gratuitos e atualmente acontecem aulas presenciais nos pólos de Fortaleza, Rio de Janeiro, Parnaíba, Salvador, São Bernardo do Campo, São José dos Campos e São Paulo. Para os estudantes que não têm acesso às aulas presenciais, o POTI disponibiliza aulas em vídeo gravadas pelo IMPA.

4.2 A OLIMPÍADA COMO POSSIBILIDADE AVALIATIVA?

“toda avaliação tem a ver com ideias, qualidades, escolhas, valores, interesses, grupos, instâncias, poder. Como tudo isso é diverso e dinâmico, a avaliação não poderia esgotar-se em instrumentos e sentidos simples, unívocos, monorreferenciais” (SOBRINHO, 2004, p. 710-711).

A OBMEP é uma ação política pública que nasce em um momento de grandes transformações educacionais, principalmente no que se refere à avaliação em larga escala e da criação do IDEB, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

Durante a realização desta pesquisa, alguns e-mails foram trocados com a idealizadora da OBMEP, Suely Druck. Em um destes e-mails foi perguntado se quando mudar o governo,

a OBMEP poderá deixar de existir ou ela já está subsumida pelo Estado. A professora respondeu que “obviamente está sujeita as condições políticas de cada governo, assim como todos os projetos que têm financiamento do governo federal.” Vê-se que a Olimpíada ainda parece ser uma política de governo e não de Estado.

As avaliações externas, que foram surgindo nas últimas décadas, fazem parte de algumas políticas educacionais de iniciativa governamental. Elas têm por objetivo monitorar a Educação Básica, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições da instituição. A OBMEP poderia ser mais uma política avaliativa cujo interesse seria a qualificação e melhorar assim as médias do IDEB e PISA? Com o tempo ela poderia se tornar uma política de Estado e ser mais um indicador de qualidade?

O impacto da Olimpíada entre 2005 e 2009 foi avaliado por Maranhão (2011), ela concorda que

atualmente a OBMEP é uma política pública mundialmente reconhecida, uma das maiores iniciativas governamentais voltadas ao processo de ensino-aprendizagem em matemática, visando melhorar a motivação, o interesse e o desempenho dos alunos nas escolas publicas brasileiras (MARANHÃO, 2011, p. 13).

Neste caso, é importante verificar se nas escolas esse instrumento tem levado a uma melhora da qualidade ou somente tem servido para destacar alguns alunos e algumas escolas que acabam por obter pontuações maiores assim como as avaliações em larga escala que vêm dando destaque a algumas instituições de ensino que obtêm os melhores índices.

De acordo com Libâneo (1994), as provas são instrumentos de verificação da aprendizagem, por isso não podem ser as únicas formas de avaliação e nem servirem para atribuir notas. A finalidade não é aprovar ou reprovar, dar notas altas ou baixas. Avaliar é “um processo de acompanhamento sistemático de desempenho escolar dos alunos em relação aos objetivos, para sentir o seu progresso, detectar as dificuldades, retomar a matéria quando os resultados não são satisfatórios” (LIBÂNEO, 1994, p. 212).

Este tipo de avaliação cria a ilusão de que os professores vão melhorar as suas aulas. “Usá-las como instrumentos de gestão apenas serve para identificar posições e *rankings*, ou dito de outra forma: segregar e desintegrar; gerando, em consequência e a todos os níveis do sistema, muito sofrimento inútil e injusto” (CASASSUS, 2009, p.76).

O sucesso de alguns parece ser atribuído à suposta facilidade que eles podem possuir em matemática, por exemplo, enquanto os insucessos estariam relacionados à dificuldade nessa disciplina. Através de avaliações formais ou informais acontece uma seleção escolar

legitimada pelo sucesso de alguns indivíduos e a Olimpíada, nesse contexto, seria um instrumento que se constitui de avaliações normativas visando classificar os alunos e selecionar novos talentos, dando assim oportunidades aqueles que obtêm sucesso.

De posse das reflexões e dados, até agora mostrados, pode-se fazer uma comparação com as avaliações em larga escala que foram citadas no capítulo anterior. A OBMEP é constituída de uma prova única para todo o país. O aluno responde a uma prova objetiva na primeira fase e descritiva na segunda fase, mas em nenhum momento é levado em conta às diferenças regionais, econômicas do aluno ou de currículo, de estrutura de cada escola ou região. Não é uma prova obrigatória. Além do grande número de alunos participantes, há o envolvimento de muitas pessoas como coordenadores de escola, coordenadores regionais, as universidades e instituições de pesquisa e as administrações públicas. É também o governo que financia toda a aplicação e premiação, assim como os melhores do ENEM recebem um incentivo por seu desempenho.

Comparando a OBMEP com a Prova Brasil, percebe-se que elas usam escalas diferentes de verificação do conhecimento, pois a segunda usa os dados para compor o IDEB, mas será que a OBMEP poderia ser uma avaliação projetada como um instrumento para se aumentar os índices do IDEB? Qual o interesse do governo em investir tanto dinheiro? Talvez cumprir as metas da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, da Cúpula Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Dakar, em 2000, onde foram estabelecidas as metas a serem alcançadas até 2015, as quais já foram elencadas no primeiro capítulo? Ou quem sabe, instituir mais uma avaliação em larga escala, meta assumida no PNE de 2001?

Educação com qualidade é fundamental para o desenvolvimento de qualquer país. No Brasil, para aferir a qualidade da educação, foi criado, em 2005, o IDEB. Este indicador é calculado, a cada dois anos, com base no desempenho do estudante em avaliações nacionais e em taxas de aprovação. Castro (2009, p. 12) destaca que o sentido deste indicador é “evitar o aumento da aprovação sem que os alunos aprendam e evitar que as escolas reprovem em massa, excluindo alunos com desempenho insuficiente e selecionando os melhores para elevar as notas na prova”.

Tomando-se a ótica da relação entre OBMEP e IDEB, percebe-se um tímido acréscimo de 2005 a 2011, tanto nas Séries Finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. No Brasil, nas Séries Finais do Ensino Fundamental (Anexo A - tabela 5), o IDEB na rede pública passou de 3,2 em 2005 para 3,9 em 2011, representando um aumento de 21,9% . A rede Estadual e a Municipal também superaram as metas nas últimas três edições.

No Ensino Médio (Anexo B - tabela 6) da rede pública, a média passou de 3,1 em 2005 para 3,4 em 2011, um aumento de 9,7%. Na rede estadual, a superação das metas aconteceu nos anos de 2007 e 2009, já em 2011 manteve a média da meta.

Observa-se que tanto no Ensino Fundamental Séries Finais quanto no Ensino Médio da rede pública, houve uma melhora nos índices, sendo mais expressivo no Ensino Fundamental.

No Rio Grande do Sul, nas Séries Finais do Ensino Fundamental (Anexo C - tabela 7) observou-se, na rede pública, que a média passou de 3,6 em 2005, para 3,9 em 2011, representando um aumento de 8,3%. Uma taxa menor que a nível nacional, mas ainda assim as notas são maiores que a nível nacional. Observa-se, ainda, que na última edição, a média ficou 0,2 pontos a baixo da meta, com 3,9.

No Ensino médio, a média do Rio Grande do Sul (Anexo D - tabela 8) não teve evolução. Somente em 2009 a nota ficou dentro da meta projetada, em 2007, ficou 0,1 abaixo da meta e em 2011 ficou 0,3 pontos abaixo da meta. Mas comparando com a média nacional, o estado está em igual condição, ou seja, 3,4.

Observa-se que o Ensino Fundamental Séries Finais está um pouco melhor, em termo de índices, do que o Ensino Médio. Mas ambos, na edição de 2011, ficaram abaixo das metas.

Em Frederico Westphalen, nas Séries Finais do Ensino Fundamental (Anexo E - tabela 9), o IDEB na rede municipal passou de 3,4, em 2005, para 3,8, em 2011, representando um aumento de 11,8% e na rede estadual passou de 4,4, em 2005, para 4,8, em 2011, um percentual de 9,1%. Os índices da cidade são superiores ao nacional e estadual, mas na rede municipal somente em 2009 a média superou a meta¹⁹.

Com relação ao PISA, os índices do Brasil, em relação aos demais países, sempre esteve muito baixo. O gráfico 1 (Anexo F), comparativo PISA - BRASIL e OCDE, mostra as médias referentes a disciplina de matemática no exame Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) de 2000 a 2009, em comparação a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Pode-se verificar que de 2000 para 2009, a média passou de 334 para 386, um aumento de 15,6 %. Mas mesmo assim, no ano de 2009, o Brasil ficou 109 pontos abaixo dos países da OCDE.

Em relação à qualidade da educação, as últimas avaliações educacionais mostraram variações positivas no IDEB e no PISA. Entretanto, o desempenho dos estudantes brasileiros

¹⁹ Os dados relativos ao Ensino Médio do município não estavam disponíveis no site pesquisado.

na avaliação internacional PISA evidencia a baixa qualidade do ensino no país, pois o Brasil, em 2009, ocupou o 57º lugar em matemática dos 65 países avaliados.

Dos oito países da América Latina que participam do PISA, o Brasil obteve, no último ano, a 4ª colocação, ficando atrás do Chile, Uruguai e México. Observa-se na tabela 10 (Anexo G) que apesar de não estar entre os melhores desempenhos, o Brasil tem tido um incremento nas médias a cada ano. Esse crescimento, de acordo com o relatório nacional do PISA, é que o número de alunos com 15 anos nos ensinos fundamental e médio está aumentando. Além disso, uma parcela maior da população está sendo avaliada, pois em 2000 foram apenas 4.983 estudantes e já em 2009 participaram 20.127 alunos.

As áreas priorizadas, nas provas de verificação, são língua portuguesa e matemática. Elas não levam em conta os vários campos do conhecimento humano, os quais são igualmente importantes para o desenvolvimento da formação humana e da cidadania. Se a educação não está bem, não são as notas em duas ou três disciplinas que vão mostrar isso, é preciso ver todo o contexto educacional e familiar que esses estudantes estão inseridos.

Reconhecendo os objetivos da OBMEP de melhorar a qualidade da educação pública, especialmente no ensino de matemática, assim como sua abrangência em termos de participantes, pode-se supor que a OBMEP têm influenciado de forma positiva o resultado das escolas públicas nas avaliações de larga escala promovidas pelo Governo para medir a qualidade da educação. Nesse sentido, a OBMEP poderia ser considerada uma estratégia para aumentar o desempenho dos alunos ou ela poderá, com o passar dos anos, ser mais um indicador de qualidade da educação? Ela poderia ser considerada mais uma avaliação em larga escala pela sua abrangência? No seguimento deste estudo, estas questões serão mais bem refletidas e comentadas.

Sobrinho (2004) destaca que para os Estados que buscam mudanças no setor público, a avaliação é o motor principal das reformas e para que seus objetivos sejam viabilizados criam agências e contratam especialistas para o controle. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem condições e modelos aos países que necessitem de financiamentos. O autor evidencia que

A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post* (SOBRINHO, 2004, p. 708).

Nas escolas, a avaliação gera competitividade, desigualdades sociais e tem servido para selecionar os alunos, em função de uma nota obtida. As avaliações externas também acabam, igualmente, comparando escolas. Tem-se assim, dado mais importância a números, quantidades do que ao processo de construção do conhecimento e da formação humana. O que se tem, hoje, é uma medição de resultados e não uma avaliação formativa, em consonância com a realidade que cada escola apresenta.

Nesse sentido, a avaliação da educação tem dado importância ao uso de técnicas e o foco tem sido os resultados, ou seja, aquilo que é quantificável. Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas para orientação do mercado onde qualidade se assemelha a eficiência e produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade.

Por que testes escritos com fins de medida? Sobrinho (2004) revela que isso foi preciso para que de forma mais eficaz e objetiva desse conta das funções sociais que lhe foram conferidas. Os testes escritos estão ligados à ideia de transparência, credibilidade e rigor. Esses testes, ainda, de acordo com o autor, são criação da escola moderna e acabaram ganhando muita importância interferindo nas propostas pedagógicas e na definição dos currículos.

Nas últimas décadas, o Estado tem se preocupado em avaliar o ensino oferecido para atender às exigências dos organismos internacionais em um contexto marcado pela retirada do Estado, com políticas públicas de cunho neoliberal. Nesse sentido, as avaliações externas passaram a ser presença notável nas escolas públicas como instrumentos capazes de garantir e assegurar a qualidade do ensino.

Afonso (1999) descreve que nos Estado Unidos e na Inglaterra a avaliação serviu para a promoção de quase-mercados e valores específicos de domínio público como a igualdade, a justiça e a cidadania foram e ainda continuam ameaçados pela introdução de lógicas do setor privado as quais têm utilizado certas modalidades de avaliação de forma política e administrativa. O autor evidencia que sem resultados mensuráveis e públicos não se pode atribuir responsabilidades e também fica mais difícil a promoção da competição entre setores e serviços.

Esta realidade não é muito distinta da realidade brasileira, pois aqui no Brasil, têm-se buscado, também, qualificar a educação através de indicadores quantitativos e preparando os

jovens para desempenhar funções no mercado de trabalho que gere cada vez mais lucros e concorrências.

Neste momento poder-se-ia indagar: a Olimpíada por mais que tenha sido idealizada por professores, pessoas ligadas a educação, foi acolhida e financiada pelo governo federal pensando em melhorar as médias IDEB, do PISA e com o objetivo principal de descobrir talentos para competir nas áreas científicas e tecnológicas? O que se tem buscado são alguns estudantes destaques e os demais não seriam considerados talentos? Esta situação não estaria gerando mais desestímulo e desinteresse tanto pelos alunos quanto pelos professores?

Poderia ser a OBMEP somente uma verificação de que fala Luckesi? Serve somente para obter informações e pronto, sem implicar em mudanças e que tem a função de estabelecer uma classificação? Registra-se a obtenção do resultado e dá-se a premiação aos que se enquadram no regulamento e nada decorre daí? Ou seria mais uma competição “porque a educação e, particularmente, a avaliação actual se transformaram num negócio muito lucrativo”? (CASASSUS, 2009, p. 77).

Para conhecer o envolvimento dos professores e direção das escolas, sua percepção e relacionamento com a Matemática e com a Olimpíada bem como tentar responder as indagações que surgiram no decorrer da pesquisa, é que foi realizado o contato com os sujeitos envolvidos no campo empírico. Desse modo foi possível identificar as vivências escolares com a Olimpíada e, a partir disso, tentar classificá-la, ou não, como uma política de avaliação em larga escala.

5 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo é apresentado o caminho metodológico que serviu de orientação para a pesquisa: opção e concepção de pesquisa, o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos sujeitos, espaços da pesquisa, a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 155), a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais.” Trata-se aqui, portanto, de explicar os caminhos e os procedimentos metodológicos que foram seguidos na pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para que se conseguisse fazer a interpretação dos dados mantendo o rigor científico.

5.1 OPÇÃO E CONCEPÇÃO DE PESQUISA

“O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 1999, p. 42).

Com a finalidade de buscar respostas ao problema dessa pesquisa, cujo enfoque é analisar se a OBMEP enquanto uma política pública educacional pode ser considerada uma possibilidade de avaliação em larga escala e se esse conhecimento pode ser considerado científico, foi necessário um conjunto de técnicas compostas de um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2009, p. 15).

Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a qual investiga os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. Este tipo de pesquisa parte da realidade dos sujeitos e depois da análise feita, revisita de forma renovada, com críticas e opiniões a fim de complementar as experiências dos indivíduos na busca da produção do conteúdo e de uma sociedade mais participativa, crítica, criativa e autônoma. Isso implica afirmar que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Na pesquisa qualitativa, a pesquisadora interagiu com os sujeitos, visitou as escolas em que trabalham e através de diálogos conheceu um pouco das suas experiências e tentou identificar o que eles pensam sobre o assunto pesquisado. As pessoas que fizeram parte do estudo foram consideradas sujeitos que participam da construção do projeto, eles que deram sentido à pesquisa. Para Martinelli (1999), o pesquisador e sujeitos envolvidos com a pesquisa pensam politicamente, por isso ela é considerada um exercício político, pois tem intenções e “busca objetivos explicitamente definido” (MARTINELLI, 1999, p. 16).

A importância deste tipo de pesquisa é que nela todos os dados coletados são construtivos, por isso não se deve “evitar o efeito reconstrutivo de toda a análise, mas de fazê-lo criticamente, de modo que possa ser sempre questionado abertamente, refeito e rediscutido” (DEMO, 2001, p. 33).

Conforme Chizzotti (2001, p. 84), os dados obtidos provêm de um contexto fluente de relações. Eles “são ‘fenômenos’ que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência”.

Quanto à interpretação, a pesquisa teve uma abordagem hermenêutica, pois nesse tipo de pesquisa a pesquisadora já tem experiência e vivência sobre o tema pesquisado, e ao se defrontar com outras realidades, teorias e experiências, que foram constitutivas de uma determinada visão de mundo, implicou o processo de investigação. Esta abordagem estuda a teoria da interpretação, que pode referir-se tanto à arte da interpretação ou à teoria e ao treino de interpretação. Inclui formas verbais e não verbais de comunicação.

Através do diálogo, das entrevistas, dos questionários, a pesquisadora tentou descobrir suas concepções e seus pensamentos. Nesse sentido, Ghedin (2004) destaca que

a hermenêutica é este esforço humano de compreender a sua própria maneira em que compreende. Ela se processa na direção do sentido que significa a própria existência humana no mundo. Este horizonte, que não é imaginário, mas a busca de compreender como o ser humano significa a si próprio e a realidade que se coloca diante dele. O pensar da hermenêutica é uma busca da razão das significações do ser (GHEDIN, 2004, p. 2).

E, sobre se chegar à resposta do problema de pesquisa, Demo (2001, p. 48) comenta que “em termos hermenêuticos, nenhum problema pode ser considerado como ‘resolvido’, porque nenhuma discussão acaba propriamente, mas pode-se ter pelo menos a sensação de que o tratamento do tema atingiu patamar suficiente, por enquanto”.

Quanto aos fins, a pesquisa teve dois enfoques: exploratória e explicativa. Exploratória porque o tema tem sido pouco explorado, o que torna difícil formular hipóteses claras e objetivas. Segundo Gil (1999, p. 43), a finalidade de uma pesquisa exploratória é “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais preciosos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Dentro da pesquisa exploratória, foi construído o embasamento teórico sobre as políticas públicas educacionais, a avaliação escolar, avaliação em larga escala, os organismos financeiros, o papel do Estado, a origem da OBMEP e seus objetivos que serviram de base para a interpretação e apresentação dos resultados os quais foram apresentados nos capítulos anteriores. Para tanto, foram usados vários autores, entre eles: Afonso (1999, 2000, 2001), Azevedo (1997), Boneti (2010), Calame e talmant (2001), Casassus (2009), Correia (2010, 2010a), Cóssio (2006, 2010), Freitas (1998, 2004, 2007), Gatti (2002), Hoffmann (2005, 2009), Luckesi (2011), Saviani (1998, 1999, 2008), Shiroma (2011), Silva (2002), Sobrinho (2004, 2008), Werle (2009, 2010), entre outros.

Nesse contexto, Minayo (2009, 18) descreve que “uma *teoria* é uma espécie de grade, a partir da qual olhamos e ‘enquadramos’ a interpretação da realidade. [...], ela é um discurso sistemático que orienta o olhar sobre o problema em pauta, a atenção de dados e a análise dos mesmos.” Complementando, Demo (2001, p. 48) relata que “a trama teórica bem tecida permite não só reconstruir categorias mais sólidas e definidas, como sobre tudo imprimir capacidade crítica que leve a interpretações tanto mais criativas”.

Foi escolhido o enfoque explicativo, pois através dele foi possível aprofundar o conhecimento da realidade explicando o porquê dos fatos. De acordo com Gil (1999, p. 44), esse tipo de pesquisa tem como “preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”. Para atingir esse fim, foi realizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Marconi e Lakatos (2003) relatam que a pesquisa bibliográfica

abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi descrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARKONI & LAKATOS, 2003, p. 183).

A pesquisa de campo “é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 186).

A primeira etapa foi à investigação ampla sobre o tema através de uma revisão de literatura. Esse processo constituiu-se em levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas às pesquisas anteriores sobre o tema, com a finalidade de reconstruir alguns conhecimentos, objetivando a compreensão da variável investigada. Segundo Minayo (2009, p. 40) “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturado e entrevista a fim de fazer a análise e interpretação do material obtido.

5.1.1 A escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

O universo da pesquisa foi constituído por professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de escolas municipais, estaduais e federais, idealizadores da Olimpíada, coordenadores regionais e organizadores da aplicação da segunda fase.

Para Gil (1999, p. 99), o universo ou a população “é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características.” De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 223) “a delimitação do universo consiste em explicar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns”.

A amostra estudada, dentro do universo acima descrito, foi de professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de escolas municipais, estaduais e federais, idealizadora da Olimpíada, coordenador regional e organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen, RS.

Nesse entorno, Gil (1999, p. 100) descreve que a amostra é um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”.

No caso desta pesquisa, os questionários foram aplicados para as direções das escolas, professores de Matemática que não são coordenadores da Olimpíada na escola, para a idealizadora da OBMEP e para a coordenadora da OBMEP na região. A entrevista foi

realizada com os professores coordenadores da OBMEP na escola e com os organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen.

A visita nas escolas iniciou-se no dia 18 de abril e estendeu-se até o final do mês, pois em muitos educandários, os professores de matemática não estavam naquele horário, ou as aulas eram no outro turno, ou ainda estavam desenvolvendo alguma atividade e não poderiam atender no momento. Os questionários foram entregues pessoalmente para que assim se pudesse conversar um pouco sobre a realidade de cada escola e também apresentar os objetivos da pesquisa. Por esse motivo, em algumas escolas foi necessário retornar até três vezes.

Na maioria delas, os diretores faziam questão de chamar os professores ou de pedir para que alguém da equipe diretiva pudesse acompanhar até as salas de aula para entregar os questionários. Os questionários foram deixados para que os sujeitos tivessem total privacidade e que não sofressem a influência da pesquisadora. Teve casos em que o professor lecionava em duas ou mais escolas, então ele respondeu o questionário sobre a escola que havia menos professores ou somente ele. Para a devolução dos questionários foi sempre combinado com os sujeitos o melhor dia e local para que todos pudessem participar.

Quanto às entrevistas com os professores coordenadores das escolas, a maioria das escolas não havia uma coordenação efetiva, cada um ajudava um pouco. Em algumas escolas, quem faz a inscrição é a secretária ou a direção e colocam o nome de um professor. Em outras escolas ninguém sabia quem era o coordenador, o próprio coordenador não sabia que era ele. Nas escolas que não havia um professor coordenador foi somente realizado o questionário com o professor de matemática.

Dois coordenadores não puderam responder a entrevista e pediram para levar as questões para casa e marcaram um horário para devolução e, assim, trocar algumas ideias. Em uma escola a direção fez questão de liberar os alunos 15 minutos mais cedo, para que a entrevista fosse realizada com o coordenador, já em outras escolas foi preciso agendar horário.

Quanto às entrevistas com os coordenadores da aplicação da segunda fase, as mesmas foram agendadas. Tais abordagens foram muito proveitosas com possibilidade de trocas de experiências.

Os questionários por e-mail foram encaminhados para o coordenador regional e para a idealizadora da OBMEP, os quais responderam com muita atenção e retornaram prontamente. Somente participaram da pesquisa os indivíduos que se dispuseram. Ao todo, os sujeitos da pesquisa, foram 54 pessoas: 15 diretores, 28 professores, 7 coordenadores da Olimpíada nas

escolas, 2 organizadores da aplicação da segunda fase, o coordenador regional e a idealizadora da OBMEP.

Entre as 6 escolas municipais visitadas, 12 estaduais e 1 federal, todas deram retorno de pelo menos um tipo de questionário. Do total de escolas, apenas uma não participa mais da Olimpíada. No quadro 2, tem-se uma visão geral dos encaminhamentos e dos retornos obtidos nesta pesquisa.

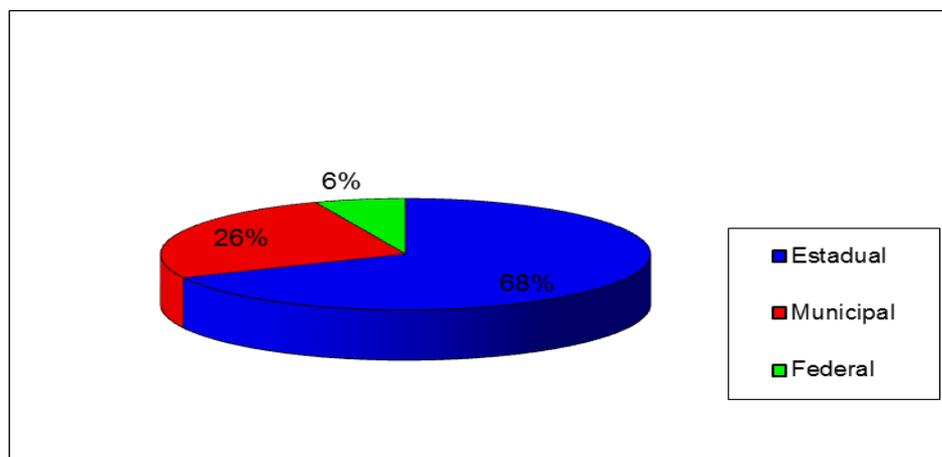
Quadro 2 - Encaminhamentos e retornos da pesquisa

ENCAMINHAMENTOS		RETORNOS	
Escolas visitadas	19	Escolas que retornaram	19
Questionários distribuídos nas escolas	48	Questionários que retornaram	43
Entrevistas nas escolas	7	Responderam	7
Questionários por e-mail	2	Retornaram	2
Entrevistas fora das escolas	2	Responderam	2

Fonte: Elaboração da autora (2013)

Dos 50 questionários que retornaram das escolas 68% eram de profissionais das escolas estaduais, 26% de escolas municipais e 6% de escolas federais, como mostra o gráfico 2. Esta diferença deve-se ao fato da diferença entre a quantidade de escolas citadas anteriormente.

Gráfico 2 – Quantidade de profissionais por dependência administrativa



Fonte: Elaboração da autora (2013)

As escolas visitadas não foram identificadas para que se pudesse atender aos fins éticos. As escolas escolhidas foram as que podem participar da OBMEP, uma vez que possuem os níveis de ensino estabelecidos no regulamento da Olimpíada e todas são públicas.

Para Chizzotti (2001, p. 81), “a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema.” Nessa perspectiva, a escolha do universo desta pesquisa se deve ao fato de que a pesquisadora tem prática e experiência como coordenadora da OBMEP e professora de matemática nos três níveis em que a Olimpíada acontece. Foi nesse universo, através da observação, da prática, do envolvimento direto com o objeto que surgiu o problema desta pesquisa.

O presente estudo obedeceu às exigências éticas respeitando a autonomia, a beneficência, a não maleficência e a justiça e a equidade. Assim, o projeto foi encaminhado para o Comitê de Ética em pesquisa onde foi aprovado. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que garante o anonimato, a privacidade e o direito dos sujeitos entrevistados de a qualquer momento desistirem do processo, sem prejuízos para os mesmos.

A finalidade do questionário aplicado foi somente para análise dos dados obtidos e ficará guardado sob sigilo e manipulados somente pela pesquisadora, durante cinco anos. O mesmo não será usado para outros fins. Transcorrido esse tempo, todo material será incinerado.

Os professores de Matemática foram identificados como P_1 , P_2 , P_3 , sucessivamente; o coordenador da OBMEP na escola por C_1 , C_2 , C_3 , sucessivamente; o diretor como D_1 , D_2 , D_3 , sucessivamente; as Escolas E_1 , E_2 , E_3 , sucessivamente; a idealizadora da Olimpíada como I_1 ; o coordenador regional com R_1 e os organizadores da aplicação da segunda fase como O_1 , O_2 .

5.1.2 A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas. Para a idealizadora da olimpíada e coordenador regional foi enviado o questionário por e-mail, junto com o termo de consentimento livre e esclarecido. O questionário foi semiestruturado, com um roteiro previamente elaborado com questões abertas, fechadas e dependentes. Minayo (2009, p. 64) define questionário semiestruturado como o: “que combina perguntas fechadas e abertas, em

que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Essa técnica mistura objetividade (análise mais quantitativa) e subjetividade (análise mais qualitativa). As questões foram planejadas e elaboradas a partir do problema de pesquisa, dos objetivos e das questões norteadoras. As questões dependentes são aquelas cujas respostas dependem de uma outra resposta (GIL, 1999).

Nas questões abertas foram feitas perguntas com espaços em branco para que a pessoa escrevesse sua resposta livremente. Nas questões fechadas foram apresentadas, após a pergunta, algumas alternativas de resposta para que o pesquisado escolhesse aquela que melhor identificasse o seu ponto de vista.

Para Demo (2001, p. 49) “a presença do pesquisador é parte fundamental da qualidade da informação.” Por esse motivo, os questionários foram entregues pessoalmente aos sujeitos envolvidos, mas não foram respondidos na presença do pesquisador, uma vez que o “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). Junto com o questionário foi entregue uma nota explicativa, contendo os objetivos da pesquisa e a sua importância bem como a necessidade de que fosse realizada com atenção, paciência e sinceridade e que fosse devolvida dentro do prazo estipulado.

A entrevista foi aplicada para coordenadores da OBMEP das escolas consideradas nessa pesquisa e para os organizadores da aplicação da segunda fase, de forma individual. Para Gil (1999) a entrevista é uma

técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 1999, p. 117).

Para o autor (1999), a entrevista, se bem conduzida, possibilita uma interação com o entrevistado, obtendo dados referentes a diversos aspectos da vida social. É possível obter dados em profundidade com relação ao comportamento humano e os dados obtidos poderão ser capazes de sofrer classificações e qualificações. Não exige que o entrevistado saiba ler e escrever. É possível obter uma porcentagem maior de respostas. Durante uma entrevista tem-se a possibilidade de esclarecer dúvidas referentes às perguntas elaboradas e adaptá-las de acordo com as circunstâncias e às pessoas entrevistadas. É possível observar a reação corporal do entrevistado e sua tonalidade de voz bem como a ênfase dada nas respostas. Porém, a

entrevista apresenta algumas limitações e desvantagens: o entrevistado pode estar desmotivado, não compreender de forma adequada o significado das perguntas, fornecer respostas falsas, determinadas por fatores conscientes e inconscientes, incapacidade de respostas adequadas devido à insuficiência vocabular ou por problemas psicológicos, o pesquisador pode influenciar nos aspectos pessoais e nas opiniões do entrevistado.

Para que se pudesse explorar os aspectos das opiniões e as diferentes visões sobre o assunto, essa pesquisa usou a entrevista parcialmente estruturada “cujos temas são particularizados e as questões (abertas) preparadas antecipadamente. Mas com plena liberdade quanto à retirada eventual de algumas perguntas, à ordem em que essas perguntas estão colocadas e ao acréscimo de perguntas improvisadas” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Foi elaborado um roteiro com perguntas objetivas e abertas pré-elaboradas e com uma ordem estabelecida que fosse capaz de esclarecer o problema da pesquisa. Ao iniciar a entrevista, a pesquisadora fazia a leitura da apresentação e do termo de consentimento. Durante a entrevista, a pesquisadora fez as anotações das respostas e ao final foi realizada a leitura para o entrevistado(a) que assinou concordando com o que estava escrito.

Após a coleta dos dados, foi realizada a análise e interpretação dos dados os quais serão expostos no próximo capítulo. De acordo com Gil (1999)

a análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999, p. 168).

Nessa mesma perspectiva, Chizzotti (2001, p. 98), destaca que “o objetivo da análise de conteúdos é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas.” Dessa forma, na análise dos dados, pretendeu-se mostrar em forma de tabelas e gráficos os resultados das perguntas fechadas e uma interpretação descritiva para os resultados das perguntas abertas estabelecendo uma relação entre os dados empíricos e a teoria. Conforme Demo (2001, p. 26-27), a análise está relacionada “ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo”.

Marconi e Lakatos (2003, p. 168) definem a interpretação como sendo “a atividade intelectual que procura dar significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos.” Na interpretação se buscou o significado verdadeiro dos registros obtidos em

relação aos objetivos e ao problema proposto pela pesquisa. Durante a interpretação dos dados da pesquisa foi importante observar dois aspectos: a “construção de tipos, modelos, esquemas” e a “ligação com a teoria” (MARCONI E LAKATOS, 2003).

Buscando responder o problema dessa pesquisa, que era verificar se a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala, foram feitas leituras, releituras das respostas, anotações relevantes de cada uma usando técnicas simples como marcar e realçar palavras chaves, cortar e colar comentários e trechos importantes das respostas. Foram identificados os aspectos comuns nas respostas entre professores, entre coordenadores e entre direções. Também foram analisados os aspectos controversos das respostas e das opiniões dos professores, coordenadores e direções. Toda a análise feita levou em conta as finalidades e os objetivos da pesquisa, examinando cuidadosamente o conteúdo das respostas obtidas. Quando necessário foram citados trechos das respostas, sempre respeitando o código de ética.

Juntamente com a divisão das categorias, foi feita a análise qualitativa das perguntas abertas onde foram explorados, relacionados e confrontados os aspectos das respostas e opiniões e as diferentes concepções sobre o tema em questão. Essa análise permitiu que a pesquisadora se aproximasse mais do fenômeno estudado, o qual facilitou a formulação de hipóteses sobre os processos envolvidos. Apresenta-se, a seguir, o quadro 3 com o resumo do caminho metodológico da pesquisa realizada

Quadro 3 - Resumo da metodologia da pesquisa

Opções e concepções de pesquisa	Enfoque qualitativo. Abordagem filosófica: hermenêutica.
Universo de pesquisa	O universo da pesquisa será constituído por professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de escolas estaduais, municipais e federais, idealizadores da Olimpíada, coordenadores regionais e organizadores da aplicação da segunda fase.
Amostragem de pesquisa	Professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de escolas estaduais, municipais e federais de Frederico Westphalen, RS, idealizadora da Olimpíada, coordenador regional e organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen.
Instrumentos de coleta de dados	Questionário semiestruturado e entrevista individual parcialmente estruturada.
Técnica de análise de dados	Análise qualitativa

Fonte: Elaboração da autora (2012)

6 O DESVELAMENTO DOS DADOS

De acordo com Minayo (2009, p. 26-27), a análise de dados “diz respeito ao conjunto de procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos, articulá-los com a teoria que fundamentou o projeto ou com outras leituras teóricas e interpretativas cuja necessidade foi dada pelo trabalho de campo.” Nesse viés, esse capítulo é dedicado, primeiramente, a apresentação do cenário sobre o qual a pesquisa está inserida e, no segundo momento, a realização da análise e apreciação dos questionários e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos neste estudo em relação a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas.

As respostas emanadas dos professores de matemática, coordenadores da OBMEP nas escolas, diretores, organizadores da 2ª fase na região, coordenador regional e idealizadora da Olimpíada lançaram luz para tentar responder ao problema central dessa pesquisa: A Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala? E também as questões que deram o norte a todo trabalho: Em que contexto político de avaliações externas a OBMEP surge? Qual é o objetivo do Estado com a adesão da OBMEP? Quais os objetivos da OBMEP? Qual a amplitude a abrangência da OBMEP? A OBMEP constitui-se em uma avaliação em larga escala? Como os alunos, os professores e a Direção valoram a Olimpíada? Por que a escola adere à Olimpíada?

6.1 O CENÁRIO DA PESQUISA

Os filósofos sempre se preocuparam em interpretar a realidade, é preciso agora transformá-la (Karl Marx).

O Brasil, de acordo com os dados do IBGE 2010, apresenta uma população de 190.732.694 habitantes, distribuídos em 5.565 Municípios. O Rio Grande do Sul, situado na região sul do país, possui 10.693.929 de habitantes e um total de 496 Municípios. Frederico Westphalen, cidade sede desta pesquisa, localiza-se no Noroeste do Rio Grande do Sul, conforme a figura 1.

Figura 1 - Localização da cidade de Frederico Westphalen no BRASIL



Fonte: Google mapas (2013)

O município de Frederico Westphalen possui uma população de 28.843 habitantes, distribuídos numa área territorial de 264, 976 km^2 , com uma densidade demográfica de 108,85 hab/km^2 . Foi fundada em 15 de dezembro de 1954 e seu aniversário é comemorado no dia 28 de fevereiro de 1955 (IBGE, 2013). Na figura 2 pode-se ver a área de abrangência do Município e suas fronteiras.

Figura 2 – Área que compreende o município de Frederico Westphalen e municípios que fazem fronteira



Fonte: IBGE (2013)

Deste contingente populacional buscou-se identificar a quantidade de estudantes em cada ano nas Séries Finais do Ensino Fundamental e do Ensino médio e também o total de

estabelecimentos da rede pública, para comparar com o número de inscritos na OBMEP. Nesse sentido, a tabela 11 (Anexo H) apresenta o número de matrículas do Ensino Fundamental Séries Finais e do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras referentes ao período de 2005 a 2012. Percebe-se que o número de alunos, dos níveis analisados diminuiu em 2.230.408 de 2005 para 2012, representando uma queda de 10,4 % nesses 8 anos.

Enquanto o número de alunos reduziu, o número de estabelecimentos públicos do Brasil que possuem as Séries Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, referentes ao período de 2005 a 2012, aumentou. Na tabela 12 (Anexo I) percebe-se que o número de escolas, dos níveis analisados, aumentaram para 6.686 nesses 8 anos, representando um crescimento de aproximadamente 10,6%. A partir dos dados da tabela 11 e da tabela 12 tem-se uma contradição: enquanto o número de matrículas diminuiu, a quantidade de estabelecimento aumentou.

A tabela 13 (Anexo J) mostra as matrículas das Séries Finais do Ensino Fundamental e médio na rede pública do Rio Grande do Sul no período de 2005 a 2012. Evidencia-se aqui, como em nível nacional, um decréscimo de 191.065 alunos no período analisado, nos dois níveis de ensino, representando aproximadamente 16,7%.

Em nível local, percebe-se o mesmo que em nível nacional, as matrículas também foram diminuindo. Na cidade analisada, Frederico Westphalen, o número de alunos das Séries Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública reduziu em 603 como mostra a tabela 14 (Anexo K). Esse número representa uma retração de aproximadamente 17,1% no período de 2005 a 2012 – série histórica utilizada no estudo. Estes alunos estão distribuídos em: 1 escola federal, somente de Ensino Médio, 9 escolas estaduais de Ensino Fundamental Séries Finais, 2 escolas estaduais de Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio, 1 escola estadual de Ensino Médio e 6 escolas municipais de Ensino Fundamental Séries Finais.

O Censo Escolar, realizado pelo INEP, é o mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no país. As informações que são geradas possibilitam o acompanhamento do impacto das políticas públicas que estão sendo adotadas bem como a possibilidade de implementação e formulação de novas políticas educacionais.

De modo geral, observa-se uma redução nas matrículas na educação básica das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede pública, tanto a nível nacional como local. Quais seriam as causas dessa constatação? Baixa natalidade? Nas cidades do interior, o êxodo rural? Maior precisão das informações a partir do censo escolar? Entre as hipóteses para essa diminuição está a estabilização da população, reflexo de uma menor taxa de fecundidade e também a parcela de alunos que migram para a rede particular. De acordo com

o INEP, esse decréscimo é a acomodação do sistema com melhoria nos índices da distorção idade-série do Ensino Fundamental. Mas não é o objetivo desta pesquisa analisar as causas da redução de matrículas e sim somente explicar o contingente de matriculados a fim de comparar com o número de inscritos na OBMEP.

Pela contextualização a nível nacional, realizada no início do capítulo, percebeu-se que o total de alunos matriculados nas séries que participaram da Olimpíada em 2012 foi de 19.208.291 e o número de inscritos na OBMEP foi de 19.166.371. E o número de estabelecimentos de ensino que poderiam participar da competição era de 69.956, mas participaram somente 47.144. Isso quer dizer que seriam apenas 41.920 estudantes que não participaram num universo de 22.812 estabelecimentos de ensino. E se pensasse que todos tivessem a mesma quantidade de alunos seriam, em média, 1,8 alunos por escola, o que seria um pouco fora do comum. Se o EJA fosse incluído na pesquisa, certamente, não daria muita diferença, uma vez que, em 2012, o número de matriculados no EJA presencial foi de 1.448.644 (INEP, 2013).

Conforme dados da coordenação regional da OBMEP, a cidade de Frederico Westphalen, neste ano de 2013, teve 18 escolas inscritas, num universo de 19, e um total de 3.078 alunos. O número de inscritos em 2012, no município pesquisado, não foi obtido e nem o Censo de 2013, mas se anteriormente foi constatado que o número de matrículas estava diminuindo a cada ano, e em 2012 havia 2.924 alunos, é provável que neste ano o número seja menor. Se isso realmente acontecer, constatamos que o número de matrículas é menor que o número de inscritos. E, como não há um controle, poderíamos pensar que isso não acontece somente nesta cidade, mas em muitas outras. Este não é esse o foco da pesquisa, mas percebem-se aí algumas incoerências que podem abrir outras discussões e outras pesquisas.

Esta dissertação tem por objetivo geral analisar a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas como uma possibilidade de política educacional de avaliação em larga escala. Para se chegar a esta etapa de análise dos questionários e entrevistas, foram realizadas várias leituras que possibilitaram um melhor entendimento das políticas públicas educacionais que definiram os rumos da educação após a década de 1990. Foram analisadas as avaliações em larga escala deste mesmo período para ter a compreensão das suas finalidades, bem como da sua amplitude. Foi importante, também, o estudo da evolução do IDEB e do PISA para tentar relacionar com a criação da OBMEP, pois a mesma surge na mesma época em que o Estado brasileiro implementa o IDEB como indicador de qualidade da educação.

6.2 ANÁLISE E APRECIACÃO DOS DADOS

Este subcapítulo abriga o estudo do material empírico concentrado na análise das representações dos sujeitos da pesquisa, obtidas por meio dos questionários e entrevistas aplicados buscando respostas ao problema desta pesquisa: A Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala?

Para a análise dos dados, primeiramente, foram transcritas todas as respostas para dar início a mensuração e categorização das variáveis para que se pudesse, em seguida, confrontá-las com os objetivos específicos definidos para esta dissertação. Para cada análise realizada, procurou-se embasamento teórico para dar autenticidade à pesquisa.

Ao ser questionada sobre quais foram os motivos que a levaram a idealizar a OBMEP, a I_1 ²⁰ respondeu que

I - A constatação, durante minha gestão na Presidência da SBM, de: (i) falta de um ambiente motivador para o ensino e estudo da Matemática na maioria das escolas públicas (ii) péssimo nível de matemática da maioria dos alunos brasileiros das escolas públicas, (iii) as consequências dessa situação para a vida dos alunos, professores e para nosso país.

II – A consciência de que a SBM, até então praticamente voltada apenas para as questões de pesquisa, tinha responsabilidade sobre essa situação e obrigação de intervir.

III – A minha convicção de que a maioria de alunos e professores estaria disposta, e mesmo ávida, a mudar o destino que está sendo imposto às escolas públicas.

IV – A certeza de que é possível ensinar Matemática de boa qualidade a grandes populações estudantis, como a brasileira.

V – A minha vontade enorme de ensinar Matemática com a boa qualidade que eu aprendi em escolas públicas.

Azevedo (1997, p. 61) deixa claro que as políticas públicas surgem do reconhecimento de uma questão ou um problema de um determinado setor e que será socialmente problematizada para que, então, o Estado interfira com uma política pública específica com o objetivo de “garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.” É o que parece ter acontecido com a OBMEP, pois ela surge do interesse em melhorar a qualidade da matemática que é ensinada, como declarou I_1 . Mostrou-

²⁰ Como já anunciado anteriormente, na apresentação da metodologia, os sujeitos da pesquisa são denominados por: professores de Matemática P_1 , P_2 , P_3 , sucessivamente; o coordenador da OBMEP na escola C_1 ; o diretor da escola D_1 ; as Escolas E_1 , E_2 , E_3 , sucessivamente; a idealizadora da Olimpíada I_1 , o coordenador regional R_1 e os organizadores da aplicação da segunda fase O_1 , O_2 .

se no capítulo três que os índices nesta disciplina estão bem abaixo do esperado e então o MEC e o MCTI passaram a investir esse projeto por entender que a OBMEP seria um “campeonato nacional entre as escolas públicas com os objetivos de incentivar jovens e crianças a se interessarem por matemática [...]. Como consequência, pretende-se a melhoria do ensino e do estudo da matemática em nosso país” (BRASÍLIA, 2005). Para Shiroma (2011, p. 09) as políticas públicas muitas vezes têm o semblante “humanitário e benfeitor”, mas na verdade são estratégias do Estado, que se submete aos interesses do capital, o qual passa a organizar e administrar as coisas do povo, tendo assim um maior controle social.

Se mudar o governo, a OBMEP poderá ser extinta ou ela já é considerada uma política de Estado? Ao ser questionada a I_1 afirmou que “O Brasil é um país muito instável, não tem tradição de políticas de Estado de longo prazo, e obviamente isso também ocorre na área educacional. Assim, não me sinto apta a fazer qualquer previsão sobre a continuidade ou não da OBMEP.” Através desta afirmação pode-se perceber que no Brasil tem-se muitas políticas de governo e não de Estado e talvez esta Olimpíada seja mais uma política a curto prazo. Gatti (2009, p. 10) afirma que “a descontinuidade em políticas tem sido uma marca nas gestões públicas no Brasil, aliás, não só em relação aos estudos avaliativos, como a todos os aspectos de iniciativas de administrações anteriores”.

Abordando-se os coordenadores da OBMEP nas escolas perguntou-se sobre a quantidade de alunos que são inscritos. Os mesmos responderam que inscrevem 100% dos alunos. Percebe-se assim a amplitude do número de participantes. Na mesma perspectiva, a coordenação regional e organizadores da 2ª fase foram questionados: Se fosse o aluno que se inscrevesse seriam os mesmos números? As entrevistas foram respondidas negativamente na sua totalidade, conforme evidenciam as citações a seguir: “A nossa cultura não motiva a iniciativa própria” R_1 , “a Matemática não é uma área que desperta o interesse da maioria dos alunos” O_1 , “os alunos consideram a matemática uma disciplina difícil e se não vale nota não participam” O_2 . Os organizadores da segunda fase destacaram que, nesta etapa, há uma grande abstenção de alunos principalmente no nível 3²¹. “Todos os anos presenciamos os professores de Matemática acompanhando seus alunos até a porta da sala onde irão prestar a prova da 2ª fase, e é notável a tristeza destes profissionais quando notam a ausência de seus alunos” O_1 .

²¹ Conforme já anunciado no capítulo 4, o nível 3 se refere ao Ensino Médio.

Os motivos que sustentam estas afirmações remetem ao fato de que os sujeitos entrevistados apontam que há desinteresse dos alunos, sendo que alguns destacaram que para que alguns alunos compareçam na 2ª fase, precisam acompanhá-los e dar uma nota na média. Também foram elencados outros motivos: a falta de incentivo dos professores, pela prova não ser na escola do aluno e ser aplicada num sábado à tarde e a falta de treinamento. Dos coordenadores entrevistados apenas uma respondeu que os alunos fazem grupo de estudo para se preparem para a segunda fase, dentro de uma oficina que a escola oferece. Na maioria das escolas faltam professores e também espaço físico, pois possuem outros projetos, como por exemplo, o Mais Educação²².

Mas então, porque a escola participa da Olimpíada? Ao serem questionados, diretores e coordenadores destacaram que assim o fazem para tentar estimular os alunos a estudarem mais e desenvolverem mais as habilidades matemáticas. O C_1E_7 respondeu que fazem a inscrição dos alunos “para tentar descobrir alguns talentos e dar oportunidade aos poucos alunos que demonstram interesse e que gostam de matemática.” O D_1E_7 diz que é “para incentivar os alunos a estudarem cada vez mais e medir os conhecimentos referidos à prova.” O D_1E_4 enxerga na OBMEP uma “oportunidade para que os professores e alunos participem de uma avaliação externa e a partir daí, possam detectar as fragilidades ou potencialidades no ensino-aprendizagem da matemática”.

Para Perrenoud (1999, p. 15) uma prova que serve apenas para dar boas ou más notas e garantir a hierarquia, “não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela *sanciona* seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para *trabalhá-los*.” A OBMEP constitui-se numa prova que gera pontuações. A primeira fase são questões objetivas que não expressam a construção mental que o aluno teve para chegar ao resultado, pois a maioria dos alunos acabam nem lendo as questões e simplesmente marcando alternativa. Nos diálogos realizados nas escolas ouviu-se que nem sempre os alunos que apresentam bom rendimento em matemática em sala de aula, passam para a 2ª fase.

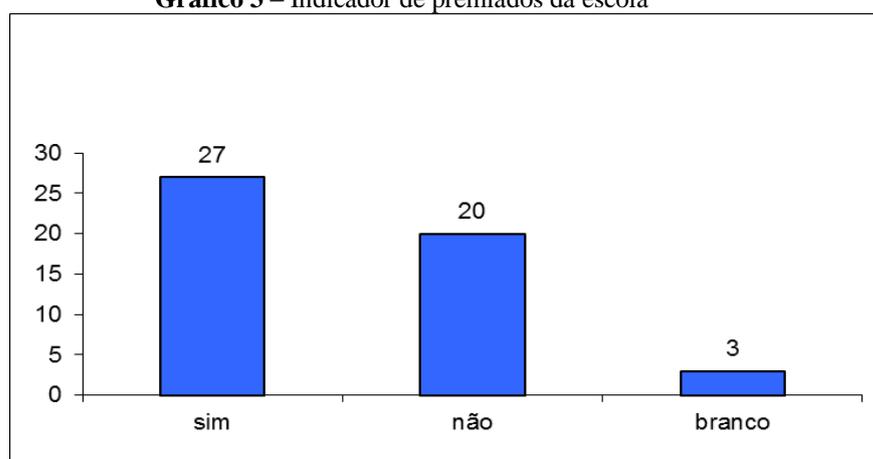
²² O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Inteira. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso, optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115>

De acordo com Casassus (2009), enquanto se pensar que as pontuações dessas provas são indicadores de qualidade, as autoridades continuarão comprando sistemas de provas e acreditando que treinando alunos para que respondam estas provas compradas por um valor muito alto, estejam oferecendo uma educação de qualidade. E salienta ainda, que provas de múltipla escolha, determinam posições e estabelecem um ranking entre os alunos que prestam a prova.

Os coordenadores das E_{12} e E_{16} destacam que inscrevem seus alunos para prepará-los para futuros vestibulares e concursos. Sobre isso Demo (1999, p. 61) revela que “Não se quer apenas quanta matemática o aluno internalizou, mas o que sabe fazer na vida com ela, como integra sua cidadania, como o instrumenta na capacidade de interferir na realidade”. O autor destaca que aprendizagem deve estar voltada para a reconstrução do conhecimento na busca de alunos que leiam, pensem, discutam, opinem, argumentem, proponham, formulem, saibam se relacionar com os outros colegas. O que se deve buscar são sujeitos com autonomia e com capacidade emancipatória. Se o professor tiver esse objetivo, deverá ter sua proposta de aula bem preparada, com questionamentos que exijam argumentação e estimulem o pensamento crítico.

Ainda neste contexto sobre a participação, pode-se analisar a questão da premiação que a Olimpíada oferece. Ao serem questionados: sua escola já teve premiados? Dos 50 sujeitos entrevistados se a escola já teve alunos com alguma premiação, 27 responderam afirmativamente, 20 negativamente e 3 deixaram em branco.

Gráfico 3 – Indicador de premiados da escola



Fonte: Elaboração da autora (2013)

Na E_{10} , o P_1 deixou em branco e a P_2 marcou sim. Na E_{12} , o C_1 disse que sim e o $D1$ disse que não, mas a escola já teve aluno com menção de destaque. O P_1 e o D_1 da E_{13}

responderam que nunca houve aluno premiado, mas a escola já recebeu menção honrosa. Na E_{15} houve discordância, o P_1 , o P_4 e C_1 disseram que não, o P_2 e o D_1 disse que sim e o P_3 deixou em branco. A escola teve premiação em vários anos. Na E_{19} o P_1 deixou em branco, os demais declararam que houve premiação. Essas discordâncias acontecem por vários motivos, entre os quais, o fato de que os diretores não são da área de matemática e acabam não se envolvendo diretamente porque os professores estão há pouco tempo na escola.

Estas respostas contraditórias parecem indicar que a OBMEP é somente mais uma prova, que as ações não são determinadas no coletivo, que ela está inserida na escola como mais um instrumento sem fins pedagógicos, é uma competição onde os melhores terão premiação e que a maioria dos alunos continua desmotivada não vendo na Olimpíada uma oportunidade de futuras conquistas profissionais e pessoais. Sobrinho (2004, p. 707) salienta que: “Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social”.

Ainda sobre a premiação, perguntou-se se a mesma seria uma estratégia de motivar a participação. R_1 disse que em parte. “Temos exemplo de um município da região que coordeno que a competição faz parte dos alunos (sic). Cada um quer ser melhor do que outro. Outro exemplo de municípios que a premiação não motivou para realizar a inscrição na OBMEP.” O_1 concorda que é em parte, mas seu argumento se deve ao fato de que aqueles que são premiados geralmente participam mais para aprimorar os conhecimentos e tentar uma bolsa PIC²³, “mas particularmente não acredito que aqueles que não gostam de estudar Matemática passarão a desenvolver esta aptidão em função da premiação.” Para O_2 a premiação não motiva, pois “os alunos não têm noção da importância da premiação para a vida acadêmica e profissional deles.” Já para a Idealizadora, “todos os alunos gostam de ser premiados, de ver suas escolas e colegas serem premiados, o mesmo acontecendo com professores e gestores. A premiação é um reconhecimento ao trabalho sério e dedicado de alunos, professores e diretores”.

Casassus (2009, p. 77) salienta que prêmios e castigos só aumentam as pressões sobre os docentes e não a melhoria da qualidade da educação. “O sistema utiliza uma motivação externa (extrínseca) para que os professores façam o seu trabalho.” Para Perrenoud (1999),

²³ Programa de iniciação Científica Jr. é realizado por meio de uma rede nacional de professores em pólos distribuídos no país – situados em escolas e universidades – nos quais operam professores universitários e outros em programa especialmente desenhado para os alunos que receberam medalhas na OBMEP do ano anterior.

um certificado não garante detalhes sobre os saberes e competências adquiridas. Apenas pode garantir que ele sabe o necessário para passar para uma série seguinte e isso admitindo que o avaliador sabe o que está fazendo. E o autor afirma que “A certificação é, sobretudo um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico” (PERRENOUD, 1999, p. 13).

Quem são os premiados? Com certeza aqueles que obtiveram um melhor desempenho nas provas. Nesta perspectiva, Sobrinho (2004, p. 713) ressalta que a noção de seleção tornou-se muito forte com o decorrer do tempo e que, hoje está “arraigada indelevelmente em muitas práticas avaliativas, tanto nas escolas como nos âmbitos públicos dos concursos e dos exames.” O autor continua dialogando e destaca que os exames e concursos multiplicaram-se rapidamente devido as necessidades que as sociedades demonstram de distribuir os indivíduos em diferentes posições, de acordo com alguns critérios de mérito pessoal e de legitimar as organizações, bem como os conhecimentos com diplomas e títulos. Estes, por sua vez, passam a ganhar importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos em lugares que lhe corresponderiam socialmente, por seus méritos individuais. Para Boneti (2010)

na sociedade capitalista o saber técnico é um bem de capital. O segmento social (grupo ou classe) que dispõe do saber instrumental tecnológico tem poder de dominação e de controle sobre a natureza e sobre as relações de produção. Mesmo quando o Estado fomenta o desenvolvimento tecnológico, ele o faz lançando um processo de competitividade e/ou seletividade entre os sujeitos e/ou grupos sociais. Isto porque o aparato estatal parte do pressuposto de que os segmentos sociais são homogêneos e impõem uma homogeneidade como padrão de racionalidade (BONETI, 2010, p. 42).

Para que o aluno consiga obter um nível de aprendizado satisfatório e chegue a receber premiação, necessita ter um bom embasamento teórico matemático, pois, como destacado anteriormente, dos 19.166.371 inscritos em 2012, apenas 45.434 receberam algum tipo de prêmio. Neste sentido, foi perguntado aos professores se a Matemática trabalhada nos colégios é suficiente para que o aluno consiga resolver os problemas da Olimpíada. Dos 27 docentes que responderam a essa pergunta, 85% disseram que não e apenas 15% responderam afirmativamente. As respostas negativas são justificadas:

a) Pela falta de tempo e pela redução da carga horária: “Hoje em dia, com a redução da carga horária, não dá tempo para desenvolver o cronograma de conteúdos e nem aprofundá-los” (P_1E_3). “Porque o tempo é pouco, os conteúdos são bastante e o aluno precisa desenvolver o raciocínio lógico que por mais criativo que o professor seja é difícil o aluno se concentrar” (P_2E_{15}).

b) Pelo tipo de questões: “Existem questões que são umas viagens. Teríamos que ter um turno extra para preparar os alunos a esses tipos de questões” (P_1E_1). “A maneira como as questões são elaboradas bem como os conteúdos não condizem com a nossa realidade” (P_1E_7). “Na minha opinião não é suficiente porque as provas da OBMEP são por níveis e isto dificulta para os alunos da série/ano inferior” (P_3E_{19}). “A maioria das questões da OBMEP não condiz diretamente com as maneiras de trabalhar os conteúdos na escola” (P_2E_{11}). “As Olimpíadas exigem bastante raciocínio lógico, que não é muito exigido na sala de aula” (P_1E_2). “Está longe, trabalhamos os conteúdos da grade curricular, com questões mais simples para gostarem da matemática” (P_2E_{10}).

Com estas justificativas pode-se perceber que as questões matemáticas, trabalhadas pelos professores, na sua maioria, não nos mesmos moldes da Olimpíada. Em aula é seguido um cronograma de conteúdos e não se consegue encontrar espaços para intervenções de questões mais desafiadoras como as da OBMEP. Uma das principais reclamações dos docentes é que a maioria dos alunos não quer ser desafiada, não querem estudar, não gostam de matemática e dessa forma dizem que trabalhando com atividades mais simples conseguem um pouco da atenção e disposição dos alunos. Poder-se-ia questionar: até que ponto trabalhar com o mais simples atrai a atenção? Será que os desafios não seriam interessantes se bem cobrados? Quem diz que se tem de dar um monte de conteúdos?

Outro ponto importante nas respostas dos sujeitos é que as questões cobradas na Olimpíada exigem muita dedicação e tempo. Para isso seria interessante um trabalho extraclasse, mas nas escolas visitadas não há professor de matemática com carga horária disponível para fazer um trabalho diferenciado. Poderiam ser realizados grupos de estudos, mas alguém precisa dar suporte e incentivar esses estudantes a buscarem, estudarem, pesquisarem, mostrar o caminho. E como um dos objetivos da OBMEP é contribuir para a interação entre universidade e escola, poderiam ser realizados cursos ou aulas preparatórias para os estudantes, nos espaços da Universidade.

Pode-se compreender que na OBMEP o que importa são os resultados. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade. O que tem sido importante é a quantidade e não a qualidade do trabalho desenvolvido.

Para os professores que responderam positivamente “as questões que compõem a prova são lógicas” P_1E_5 , “o que ocorre é que às vezes os conteúdos apresentados na

Olimpíada não foram totalmente trabalhados até o momento da mesma forma, em alguns casos” P_1E_8 e “o que falta é interesse por parte dos alunos” P_1E_{15} .

Perrenoud (1999) destaca que os textos legislativos e regulamentares propõem ou definem o que ensinar, mas não deixam claro o que o aluno deve aprender e o que se deve avaliar. Os professores têm autonomia para interpretar os programas e também sobre a sua transposição didática. Os docentes ensinam, projetam seus ensinamentos de acordo com sua cultura, sua formação, suas convicções e mesmo que avaliem o que ensinam, não avaliam as mesmas aquisições, “porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências” (PERRENOUD, 1999, p. 30) Talvez por isso observam-se grandes variações quando se comparam turmas ou estabelecimentos.

Como a prova é única para todas as regiões do país e para as diferentes redes de ensino, assim como todas as avaliações em larga escala, perguntou-se à idealizadora, a coordenação regional e aos organizadores da segunda fase, se isso não acaba excluindo os alunos de escolas com menos recursos e mais distantes dos grandes centros. Duas respostas foram afirmativas e duas respostas em parte. A I_1 acha que em parte e justifica:

Todos os resultados de programas educacionais no Brasil refletem as diferenças regionais, e a OBMEP não teria como ser uma exceção. No entanto existem alguns cuidados, principalmente com o regulamento da OBMEP, para tentar minorar esse problema. É importante lembrar que a OBMEP não foi criada para ser a solução da educação brasileira, e por isso não deve ser julgada como tal. A OBMEP é apenas uma ferramenta de melhoria da nossa educação.

Já o O_2 respondeu positivamente e argumenta: “Com certeza porque cada região tem aspectos e realidades diferentes. Os alunos da nossa região apresentam maior dificuldade em responder as questões por esse motivo acabam sendo excluídos das fases consequentemente da premiação.”

A desigualdade social existe e não é invenção do neoliberalismo, pois em todas as sociedades ela ocorre o que mudam são as causas históricas que as originaram. Em uma sociedade, as pessoas se confrontam e não apenas convivem. Ela deve ser encarada seriamente para possíveis confrontos abertos. Nos processos avaliativos mais envolventes e respeitosos há sempre algo de impositivo (DEMO, 1999).

De acordo com Casassus (2009, p. 76), “a avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para seleccionar e não para incluir.” Isso só faz salientar dois aspectos: “os sistemas de medição são políticos e o uso da informação é político.” O autor destaca que os resultados destas provas indicam que as menores médias são de escolas

de alunos pobres e, portanto eles seriam considerados de menor capacidade cognitivas e as melhores pontuações são onde os ricos estudam e, portanto eles seriam os “inteligentes.”

Poder-se-ia pensar que a OBMEP é uma prova, não elaborada pelos professores das escolas, mas por pessoas que desconhecem as realidades de cada escola, de cada aluno. É um instrumento que não se detém nas habilidades e competências dos alunos. É uma prova padronizada para todo o Brasil, logo ela serve essencialmente para classificar. Para Vianna (2003)

A questão da validade é extremamente delicada em qualquer contexto educacional e, no nosso caso particular, precisamos considerar a formação da nossa nacionalidade, a grande diversidade social, econômica e cultural demonstrada em todo o território brasileiro que varia de regiões desenvolvidas, passando por zonas de transição e chega a imensas áreas com estruturas arcaicas (VIANNA, 2003, p. 34).

A sociedade brasileira é extremamente desigual e heterogênea e as políticas educacionais devem exercer importante papel relacionado à democratização das estruturas e a formação de cidadãos comprometidos e emancipados.

Nessa mesma perspectiva foi perguntado aos organizadores da 2ª fase: qual o nível de dificuldade das questões considerando o currículo que temos em nossa região?

O_1 - Considero que o nível de dificuldade de resolução das questões da 2ª fase é bastante alto. Embora na 2ª fase os critérios de resolução levem em consideração tudo aquilo que o aluno tenta expressar por escrito, o que se observa é que os alunos de nossa região não estão acostumados a registrar por escrito as suas conclusões matemáticas e acabam deixando as questões em branco.

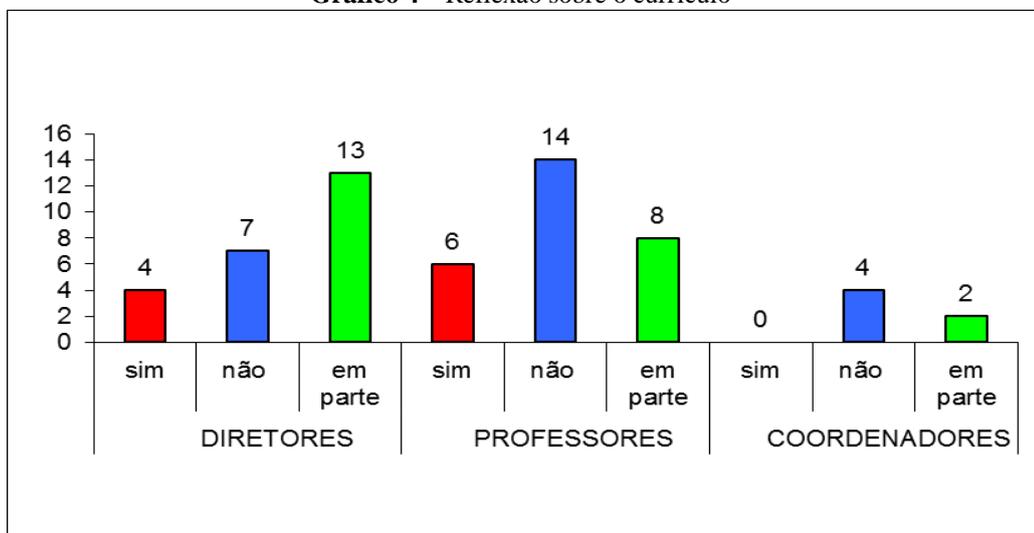
O_2 - Algumas questões não atendem ou não estão adequadas ao currículo da região.

Sobre os instrumentos de avaliação, Hoffmann (2006) destaca que os testes de vestibular são organizados de uma forma tradicional e servem para pontuar e classificar e, ao contrário, as tarefas avaliativas (testes, cadernos, textos, trabalhos, outros) devem ser elaboradas pelo professor através de muita observação e reflexão e que o objetivo seja o de interpretar. Os problemas matemáticos devem ser ajustados conforme o conhecimento dos alunos, com explicações claras, enunciados breves. As questões devem ser diferentes, mas versar sobre o mesmo assunto para que se possa observar a evolução do pensamento desse aluno. Devem ser evitadas as questões objetivas e dar preferências aos textos, questões dissertativas, as estratégias de raciocínio. As melhores tarefas são aquelas que possibilitam ao professor identificar e descrever as aprendizagens individuais. Precisa-se de “olhares conscientes e reflexivos. Esse olhar reflexivo exige tempo e espaço e não pode ser solitário,

mas solidário e humilde. Exige também constância e fundamentação” (HOFFMANN, 2006, p. 73).

Dando seguimento, indagou-se se a escola tem refletido acerca dos objetivos e do currículo para se adequar ao conteúdo exigido pela prova. Dos 48 entrevistados, 25 responderam de forma negativa, 13 que em parte e 10 responderam de forma positiva. No gráfico 4 tem-se as respostas de cada grupo de entrevistados. Percebe-se que dentre os diretores, 28,6% responderam que sim, 50% responderam que não e 21,4% em parte. Com relação às respostas dos professores obtiveram-se os seguintes dados: 21,4% sim, 50% não e 28,6% em parte. Já entre os coordenadores nenhum respondeu que sim e 66,7% acha que não e 33,3% respondeu em parte.

Gráfico 4 – Reflexão sobre o currículo



Fonte: Elaboração da autora (2013)

Nessa questão existiram várias discordâncias dentro do mesmo estabelecimento de ensino. Alguns exemplos: Na E_2 , o P_1 e o D_1 concordam que em parte e que é preciso estar atentos as mudanças. O P_2 pensa que não e justifica: “a escola participa, mas dentro da sala cada professor trabalha seu conteúdo podendo enfatizar questões que envolvem o conhecimento necessário para resolver a prova”. Já o P_3 respondeu positivamente, “procura-se trabalhar o máximo possível do conteúdo sistemático, questões que exigem interpretação e habilidade prática para resolvê-las”.

Na E_7 , também apareceram divergências, pois o P_2 e P_1 acham que não e o P_1 argumenta que: “encontramos alunos que chegam ao Ensino Fundamental que precisamos trabalhar o básico, ou seja, as 4 operações e ainda nossos alunos não tem hábitos de estudar

em casa ou fazer trabalhos extra classe.” O C_1 diz que é em parte pois eles tem refletido pouco sobre isso. Já o D_1 respondeu positivamente e justifica: “é uma grande preocupação da escola avaliar se o conteúdo solicitado condiz com a série. Analisar com seriedade a aplicação de determinado conteúdo.”

Outro exemplo é o da E_{15} em que o P_1 e o P_4 responderam que sim, pois a escola trabalha com os alunos as questões da Olimpíada, o P_2 , o P_3 e o D_1 dizem que em parte, pois a escola tem organizado seu currículo de acordo com a realidade e necessidades da instituição e que alguns coincidem com o da Olimpíada e o professor faz a adequação. Já o C_1 respondeu que “o currículo é baseado na realidade da escola e não da Olimpíada”.

As discordâncias continuam na E19 onde o P_1 e o D_1 disseram que sim, os conteúdos, na medida do possível são repensados conforme a prova e o D_1 salientou que “a Olimpíada é uma forma de avaliar o conhecimento do aluno e, por extensão, do trabalho realizado pelo professor e escola.” O P_1 e P_2 responderam que não, mas não justificaram sua escolha.

Se a comunidade escolar estivesse realmente analisando e discutindo as questões curriculares, haveria tantos desencontros nas argumentações? Em termos de currículo, nada parece ter mudado. Nas escolas esse ponto não é discutido e não há uma intervenção do coletivo. Ficou bem visível que a maioria dos professores está assoberbada de trabalhos, atividades e aulas, sobrando pouco tempo para planejarem juntos. A OBMEP não está dando conta do processo, de mudar a situação da educação básica na área da matemática, visto que a maioria dos professores diz que seus alunos não se sentem estimulados. A escola participa pela disposição e interesse de alguns alunos, mas inscreve todos os alunos para ter a possibilidade de mais educandos irem para a segunda fase. O que os professores relatam é que esses alunos na maioria das vezes não passam para a etapa seguinte, quem passa é, muitas vezes, aquele que assinalou qualquer alternativa.

Assim, poder-se-ia concluir, preliminarmente, que a OBMEP não é uma avaliação emancipatória. Conforme destaca Saul (1991), a avaliação emancipatória procura envolver coletivamente os sujeitos envolvidos com o processo de forma democrática em que juntos pensam, discutem, dialogam e tomam decisões contribuindo para a revisão ou construção de novas políticas educacionais.

Algumas justificativas são relevantes e merecem análise: P_2E_1 : “não. Somos obrigados a seguir o que nos é imposto pelo governo, nosso mantenedor.” D_1E_{13} : “não. Os conteúdos exigidos pela SMEC não condizem com os conteúdos das provas.” C_1E_{16} : “não. O

objetivo não é preparar os alunos para a Olimpíada. Os objetivos são preparar os alunos de acordo com os objetivos para a Educação Básica.” P_2E_{14} : “não. O PP²⁴ da escola já contempla todas as exigências dos PCNs e isso já se adequa, no que se refere a conteúdo. A metodologia poderia ser reavaliada”.

Os professores sentem-se angustiados por terem que cumprir um programa de conteúdos e conseguir “treinar” os alunos para participar das Olimpíadas. As questões da OBMEP exigem tempo, dedicação do professor, que na maioria das vezes está sobrecarregado de aulas e que trabalha com estudantes, que muitas vezes, não querem ser desafiados, não querem estudar;

O que se percebe é que o Estado-avaliador dos países capitalistas, segundo Afonso (1999), passou a conciliar a imposição de um currículo comum e o controle dos resultados com uma filosofia de transformação da educação em mercadoria, baseada na oferta e na competição entre escolas.

Apresentam-se na sequência outros exemplos de sujeitos que dizem não acontecer a discussão do currículo com o objetivo de adequarem-se à prova da Olimpíada. Suas justificativas:

D_1E_8 Acredito que não se tem dado atenção especial para estas Olimpíadas pois nada se tem feito para avançar nos resultados que os alunos poderiam obter.

D_1E_9 Acredito que as mudanças devem partir da formação dos professores, pois são eles os mediadores da educação. As Universidades deveriam fazer a reflexão para haver a mudança, objetivado pelo comportamento dos professores.

P_2E_{10} Porque precisamos de tempo em outro turno para adequar estes conteúdos como fazem outras escolas que dispõem de recursos humanos.

D_1E_{12} A prova vem, é realizada, aferem-se os resultados e o barco continua...

Ouvindo essas vozes evoca-se o que pensa Perrenoud (1999, p. 13): “Em todos os casos, a avaliação não tem um fim em si. É uma engrenagem no funcionamento didático e, mais globalmente, na seleção e na orientação escolares. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir os fluxos”.

Nesse momento, é importante destacar o depoimento do professor e do diretor da escola que não inscreveram mais seus alunos na Olimpíada:

No primeiro momento, ficamos muito eufóricos, mas com o passar dos anos, vimos que não condizia com a nossa realidade, na 1ª fase os alunos achavam difícil, mas

²⁴ Plano Pedagógico

tentavam fazer e após esse processo as questões eram discutidas em aula, mas na 2ª fase eles saíam decepcionados, pois achavam muito difícil. Hoje não querem mais participar, desmotivou o professor e o aluno (P_1E_{17}).

As provas são fora do que é trabalhado nas escolas. As provas não servem pra nada. Não ajuda na parte pedagógica (D_1E_{17}).

É oportuno reiterar que uma avaliação não pode simplesmente servir para classificar, mas deve servir como um diagnóstico que pode indicar a necessidade de mudanças nas ações que se encontram em andamento. Os exames praticados para classificar não auxiliam na melhoria do desempenho do aluno. Eles servem para registrar a obtenção do resultado e a premiação é oferecida aos que se enquadram no regulamento e nada decorre daí (LUCKESI, 2011).

Ainda com relação à discussão do currículo escolar, é mister salientar as respostas do P_1E_{14} e do D_1E_{15} :

A escola tem se envolvido e se preocupado com o aluno no seu todo resolvendo problemas que a família não consegue administrar os quais refletem no desinteresse, desmotivação e dificuldades de aprendizagem. Por vezes não se preocupando com o conteúdo em si (P_1E_{14}).

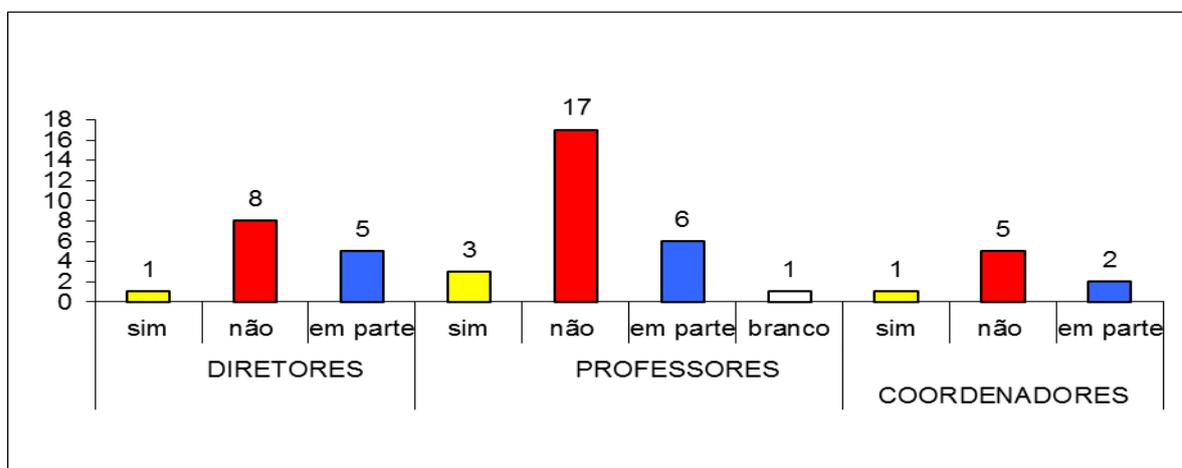
A escola estabelece os conteúdos, os objetivos e o currículo de acordo com a realidade, a necessidade, o interesse do aluno e alguns coincidem com os da OBMEP (D_1E_{15}).

É importante evidenciar que “a prática classificatória de avaliação é antidemocrática, uma vez que não encaminha uma tomada de decisão para o avanço, para o crescimento” (LUCKESI, 2010, p. 77). Existe uma competição, a escola participa, todos os alunos são inscritos, mas o que se percebe é que isso parece ter virado uma rotina, pois não há uma discussão efetiva para que aconteçam mudanças curriculares. E outro ponto importante é que a educação deve ter suas ações voltadas à formação integral do sujeito e de uma sociedade democrática e para isso necessita da transmissão e construção de conhecimentos imbuídos de valores. As escolas estão assoberbadas de trabalhos, de projetos, de alunos com dificuldades e com poucos profissionais. Dessa forma precisam, muitas vezes, parar de se preocuparem com o conteúdo para dar mais atenção às questões ligadas às atitudes e aos valores.

Quanto à elaboração e a aplicabilidade das políticas públicas, Moraes (2009, p. 163) enfatiza que: alguns, em seus gabinetes fechados, pensam, planejam e ordenam enquanto os envolvidos diretamente com a educação, professores, pais, alunos, funcionários, cumprem as deliberações por eles legalizadas. O que está acontecendo é que “os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam, e os homens de ação cumprem, executam.”

No decorrer da pesquisa foi questionado também se a OBMEP contribui para melhorar os índices do IDEB. Conforme o gráfico 5, responderam positivamente 5 dos entrevistados, negativamente 30, em parte 13 e 1 deixou em branco.

Gráfico 5 - OBMEP e IDEB



Fonte: Elaboração da autora (2013).

Dos sujeitos que responderam não, quatro não justificaram sua resposta e vários destacaram que as provas da Olimpíada e da Prova Brasil não tem relação nenhuma, pois os conteúdos e a forma de cobrança são diferentes. Segundo C_1E_4 , “a prova realizada para medir o IDEB tem características diferentes da prova da olimpíada, é uma prova conteudista”.

Outra ideia apontada nesta questão é, novamente, a falta de interesse dos alunos. Sobre isso o P_2E_1 justificou: “Como não é trabalhado direcionado o conteúdo, ao nível de cobrança da Olimpíada, o desenvolvimento dos alunos não sofre interferência. Apenas alguns alunos se sentem motivados a buscar mais.” O P_3E_2 salientou, que “ainda não há condições de um trabalho mais intenso para desenvolver habilidades de cada um. Temos muitos alunos com necessidades especiais sem ter quem os atenda na Escola. O professor tem que dar conta de tudo.” Importante, também, destacar o que o P_1E_{10} justificou: “muito pouco aluno consegue alcançar média e menos ainda um excelente resultado. Só os superdotados”.

Nessa linha de argumentação Sudbrack (2009) enfatiza que

A avaliação estandardizada criterial que tem sido adotada detém objetivos previamente definidos, torna públicos os resultados e acirra a competição, ampliando a esfera reguladora. Com efeito, no momento em que o Estado reduz seu papel a atribuidor de notas, contribui para a diferenciação e a competitividade,

restringindo-se a critérios formais de avaliação, baseados em escores quantitativos, elitizando o modelo (SUDBRACK, 2009, p. 145).

As respostas dos sujeitos se assemelham quando dizem que a OBMEP contribui, em parte, para a melhoria dos índices do IDEB. Referem, ainda, que se os alunos mostrarem bom desempenho e interesse na Olimpíada obterão melhores resultados na Prova Brasil.

Continuando a análise da mesma questão, 13 entrevistados responderam que a OBMEP contribui em parte para melhorar os índices do IDEB e justificam que isso acontece devido ao “empenho dos professores em desenvolver as competências da área do conhecimento, presentes também na OBMEP” (D1E4). Para o P_1E_8 “a medida que o aluno realiza as avaliações da Olimpíada tenta corrigir erros ai adquire conhecimento o que facilita na avaliação do IDEB.” Na ótica do P_2E_{18} :

A OBMEP é uma proposta fascinante, e com o trabalho dos professores e gestores é possível sim melhorar os índices do IDEB. A reflexão sobre a prática docente deve permear a relação ensino-aprendizagem de matemática, ou seja, o desafio de melhorar deve ser permanente e sistemático.

Para dar continuidade à discussão, R_1 argumentou que a Olimpíada vai contribuir com o IDEB “se a escola valoriza os seus alunos. Às vezes a escola está tão desmotivada que reflete nos alunos. O ensino no Brasil de uma maneira geral está muito pobre. Somente com a valorização dos professores e uma política pública de qualidade teremos sucesso”.

Nesta direção, Casassus (2009) destaca que vários esforços, como valorização dos professores, construção de escolas, distribuição de livros não melhoraram as pontuações das provas, pelo contrário, em alguns países como o Brasil, essas pontuações baixaram. A atitude das autoridades tem sido a de ampliar as avaliações quantitativas ao invés de mudar essa política.

Plank (2001) argumenta que os problemas educacionais brasileiros estão relacionados a uma divisão entre os objetivos declarados na constituição, nos planos de desenvolvimento, nas promessas de campanha, nas finalidades de uma educação universal e sem analfabetos e os interesses políticos e financeiros dos que se encontram a cargo do sistema. Para o autor, a razão para os fracassos no ensino fundamental é “a frustração sistemática das demandas existentes, pela qual são responsáveis os que têm o sistema a seu cargo” e não “as demandas insuficientes e inapropriadas de sua clientela” (PLANK, 2001, p. 183). Para que haja melhoria no ensino não basta conhecer os problemas, reconhecer suas soluções e ter recursos para

implementar reformas públicas. É necessária uma mudança política que oportunize a participação dos grupos marginalizados e que estão privados dos seus direitos.

Como já mencionamos no primeiro capítulo desta dissertação, as políticas públicas educacionais têm assumido um papel importante, no sentido da promoção do capital, tendo por objetivo o fortalecimento da economia. Na educação, foram criados programas, reformas que buscassem a eficiência, a equidade, a eficácia. Ball (2001) destaca que o que se tem percebido é que as diferentes concepções de políticas específicas do Estado Nação nas áreas econômicas, sociais e educativas têm sido abarcadas em uma única concepção que é a de uma política voltada para a “competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização [...] dos propósitos sociais da educação” (idem, 2001, p. 100).

Shiroma (2011) ressalta que as políticas educativas sempre foram colocadas sobre dois paradoxos: de um lado com leis, decretos que se preocupam com a educação, com qualidade de ensino, que exigem qualidade e competências; mas por outro lado enchem as salas de aulas de alunos, pagam mal os professores, não investem na formação dos profissionais, nem na estrutura educacional.

A respeito da questão entre o que se planeja e o que realmente se coloca em prática, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se, para eles, os principais objetivos da OBMEP: estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica, estão sendo contemplados? As respostas tiveram as seguintes porcentagens: 54% responderam que a Olimpíada não está atingindo os objetivos, 35% dizem que em parte e apenas 11% pensam que sim.

A metade dos entrevistados que responderam não, mencionaram que a formação dos professores não está acontecendo: “Não existe um trabalho de qualificação, para os professores, voltado para os objetivos da Olimpíada” (C_1E_{16}). E o O_1 alerta. “este fato pode desencadear um processo de desestímulo por parte destes profissionais que facilmente poderão então deixar de inscrever seus alunos.”

Essa constatação dos sujeitos que estão envolvidos diretamente, nas escolas, com os alunos, é também apontada pela idealizadora da Olimpíada:

A questão com os professores é o ponto fraco da OBMEP. O objetivo de melhorar o ensino da Matemática passa necessariamente pela capacitação e aperfeiçoamento dos professores, e isso a OBMEP não conseguiu alcançar. Tentar substituir professores por computadores ou outros recursos não é uma boa política. Eu planejei que a OBMEP criasse grandes programas para os professores, mas isso não ocorreu.

Vale aqui ressaltar a importância do professor como um profissional que precisa estar sempre repensando e refletindo sua prática para que construa o conhecimento e desenvolva autonomia, participação e cidadania. Soligo (2010) chama a atenção de que o professor

sendo agente e sujeito político-social, sua função é proporcionar a reflexão na e sobre a sociedade e suas políticas públicas. Como agente e mediador, no processo de aprendizagem, possibilita o elo entre o aluno e a comunidade científica, entre sujeito e o processo de construção do conhecimento, entre o saber e o transformar informação em conhecimento. Enquanto sujeito da educação, é o ser político e social que se constrói no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que contribui no processo de construção de novos conhecimentos. Enquanto agente e sujeito da educação, constitui-se a partir de um profissional reflexivo e consciente de seus deveres junto à sociedade (SOLIGO, 2010, p. 120-121).

Durante as conversas com os professores ouviram-se muitas reclamações no sentido de não haver um envolvimento maior por parte dos coordenadores regionais da Olimpíada ou do professor da Iniciação Científica com os professores, principalmente daqueles que têm seus alunos premiados. O que acontece é que o professor prepara seu aluno para que ele obtenha um bom desempenho, mas quando ele consegue uma premiação os contatos são diretamente com a família do estudante selecionado e nem a escola e o professor são comunicados.

As Universidades que possuem o professor de Iniciação Científica poderiam estar disponibilizando grupos de estudos e formações para os docentes das escolas de Educação Básica direcionados para a Olimpíada. O coordenador regional deveria fazer reuniões com os professores, encaminhar mais e-mails, manter um contato mais próximo.

Como um dos objetivos da OBMEP é “contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas”, poder-se-ia estar criando grupos de estudos, dentro destes estabelecimentos. Os professores poderiam estar trocando experiências, discutindo procedimentos, alternativas e caminhos para que os alunos também se sentissem mais estimulados a participar e assim também houvesse uma melhoria da Educação Básica, pois como descreve o P_1E_3 , “para melhorar a qualidade da Educação Básica não basta aplicar provas e dar medalhas”.

Nessa perspectiva, Casassus (2009) constata que

os *standards estandardizados* e as provas psicométricas deixam de lado tudo aquilo que é mais difícil medir: aprender a pensar, aprender a respeitar, aprender a viver com os outros, aprender a fazer perguntas relevantes e a resolvê-las, a procurar a evidência do conhecimento, a de determinar o que é importante e válido, a aprender com o contexto (CASASSUS, 2009, p. 2009).

Outro ponto negativo citado pelos pesquisados foi a não melhoria na qualidade da Educação Básica. Segundo o P_2E_{10} : “Não vislumbramos melhoria na Educação Básica, basta vermos os resultados das avaliações.” De acordo com C_1E_{15} , “os alunos não se dedicam para melhorar a aprendizagem, não há um interesse maior pelo motivo da Olimpíada”.

Sobre a falta de interesse dos alunos o C_1E_{14} coloca que isso se deve ao “alto nível (conteúdo exigido, os moldes das questões).” Nessa direção o P_1E_4 relata que “os alunos que passam para a 2ª fase, a maioria não comparecem às provas. Eles não acreditam na concorrência.” O O_2 ressalta que a Olimpíada “até pode revelar talentos, mas a maioria não segue na área da Matemática”. Já o P_1E_{14} diz que “os alunos premiados da nossa escola, sentiram-se valorizados, satisfeitos”. Diante dessa justificativa, Soligo (2010, p. 132-133) constata que a “qualidade da educação passa pelas avaliações internas e externas; no entanto, não pode ficar restrita a observação apática dos resultados. Há a necessidade de reflexão e problematização se seus processos, práticas e resultados; caso contrário, toda avaliação servirá à lógica classificatória e à criação de *rankings* dos melhores e piores, sem considerar as especificidades das múltiplas realidades educacionais do país.” É preciso lembrar que na escola “existem muito mais talentos do que o que é revelado nesta prova” evidenciou o P_3E_2 . E para complementar Luckesi (2010) ressalta que se o sentido da avaliação é o de classificar o aluno, então significa que não se está realizando o sentido constitutivo da avaliação.

Os professores foram perguntados se a OBMEP gera competitividade e concorrência entre os alunos. Em face às considerações anunciadas, verificou-se que 67% dos professores dizem que não e apenas 33% acham que há competitividade entre os alunos. Dos que responderam positivamente, 89% consideram a concorrência algo positivo e justificaram que isso faz com que o aluno se interesse mais, pesquise e se sinta desafiado: “A competitividade é importante, pois em qualquer local isso ocorre, e os alunos se dedicam para uma melhor classificação” (P_1E_5).

Sobre esse aspecto, Sobrinho (2004, p. 708) afirma que “a forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*”.

Dentre as respostas dos professores que não percebem a concorrência entre os alunos ocorreu uma dualidade: há os que pensam que os alunos só querem testar seus conhecimentos e acertar o máximo possível, mas não para ser melhor que os outros. De outro lado, os

professores que dizem que os alunos não demonstram interesse em participar da Olimpíada e só realizam a prova se receberem algo em troca.

Vianna (2003, p. 15) chama a atenção: como as avaliações externas “não têm maiores consequências na vida dos avaliados, reagem os mesmos mecanicamente e respondem *à la diable* às várias questões apresentadas”. Nesse sentido, o autor enfatiza que as avaliações perdem seu significado, pois isso tudo gera dados estatísticos complexos, conclusões filosóficas que são estabelecidas como verdades absolutas.

A falta de interesse dos alunos esteve presente em várias respostas dos sujeitos. Mas, na prática, o que se tem feito para mudar essa realidade? Nessa perspectiva foi perguntado: A participação na OBMEP tem influenciado a mudança no método de ensino do professor? Apenas 3 responderam sim, 20 responderam negativamente e 31 relataram que em parte. Os que responderam sim justificaram que procuram desenvolver o raciocínio lógico dos seus alunos e trabalham questões semelhantes as da OBMEP. Mas será que isso é o suficiente para fazer com que o aluno seja estimulado?

Os sujeitos que responderam negativamente fundamentaram suas escolhas: a) É preciso seguir o programa de conteúdos da escola; b) as questões da Olimpíada são fora da realidade; c) as questões são muito difíceis; d) professores não tem formação e se sentem inseguros; e) provas diferentes do ENEM, Prova Brasil, concursos e a isso tem-se dado prioridade; e) já trabalhavam de forma dinâmica e com questões de raciocínio lógico. f) “participar é uma questão de realizar mais uma atividade sem maiores consequências vindas do Governo Federal” (D_1E_{12}). g) “alguns professores não acompanham e são contra a participação da escola na Olimpíada. Outros trabalham questões com o material enviado pela OBMEP” (C_1E_{15}).

A maioria dos entrevistados que respondeu em parte diz que ao trabalharem os conteúdos do currículo encaixam algumas questões de raciocínio lógico e também do Banco de Questões da OBMEP²⁵. Outros responderam que há uma preocupação constante na busca de novas metodologias para que o aluno entenda o conteúdo, pois o nível de compreensão dos alunos está cada vez menor.

Sobre a questão da mudança na metodologia do professor pode-se lançar alguns questionamentos: a culpa do desinteresse dos alunos é somente dele próprio? Será que só

²⁵ O Banco de Questões é um livro com problemas e desafios de matemática. Os objetivos são: proporcionar a alunos e professores um treinamento para a OBMEP, despertar o prazer pela matemática e estimular o aluno interessado com perguntas instigantes. Esse material é enviado, impresso, pelas escolas e também encontra-se on-line.

trabalhando algumas questões da Olimpíada o professor estará incentivando seu aluno? A falta de interesse dos alunos não seria uma falta de interesse dos professores? Será que é a falta de conhecimento do regulamento, das possibilidades que a Olimpíada oferece? Quem tem que fazer passar as informações sobre a OBMEP aos alunos? O professor de matemática? O coordenador da Olimpíada? A equipe diretiva? O coordenador regional? Será que o aluno vai por si só atrás dessas informações? Será que o problema está na forma como a OBMEP vem sendo conduzida? Somente em busca de talentos? E esses talentos tem realmente seguido a área da Matemática, ou se aproveitam das bolsas de estudo para se prepararem para seguir outras áreas?

Através das experiências em sala de aula, percebe-se que o aluno não vai buscar por si só informações e questões para estudar. São raros os casos que o fazem. Primeiramente, é preciso haver o interesse dos professores em conhecer os objetivos, o regulamento e mostrar aos alunos a importância de eles terem no currículo uma bolsa CNPq, por exemplo.

O professor P_2E_{18} lançou uma sugestão para amenizar as dificuldades e a melhorar o interesse: “proporia grupos de estudos direcionados a alunos com interesse em aprimorar tais habilidades. Dessa forma, esses alunos seriam multiplicadores e assim teríamos a melhoria do aprendizado matemático.” E outro depoimento importante: “Depende muito da boa vontade dos professores em abraçar o desafio. Pois exige mais estudo, mais envolvimento, com metodologias diferentes, etc” (D_1E_2).

Diante desses argumentos ressaltam-se as considerações de Tardif (2008)

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF, 2008, p. 23).

O professor é a peça fundamental para o desenvolvimento material da sociedade. E esse professor está inserido num meio onde as relações humanas que envolvem dedicação, interesse, responsabilidade, cooperação, organização são essenciais para que ele se realize profissionalmente e possa haver um crescimento do sistema produtivo. Tardif (2008, p. 67) também escreve sobre a falta de interesse dos alunos: “Os alunos vão à escola porque são obrigados: uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo”.

E o autor defende que os professores sempre foram executores e pouco participam da decisão sobre quais conteúdos são introduzidos aos alunos. São historicamente subordinados às autoridades, mas eles podem atuar de diferente maneira sobre o processo de trabalho, tornando-o lento ou resistir a ele.

Tardif (2008) complementa: a docência (relação professor x aluno) é a razão de existir da escola. Mas os professores pouco participam do processo de gestão da escola, não ocupam lugar de destaque e são pouco valorizados. E defende que o tempo escolar é um tempo onde há um envolvimento e aqueles que são apaixonados pelo ensino transcendem suas atividades para além da escola.

Para finalizar perguntou-se quais os pontos positivos e negativos da OBMEP. Os resultados foram expressos no quadro 4.

Quadro 4 - Aspectos positivos e negativos da OBMEP

ASPECTOS POSITIVOS		ASPECTOS NEGATIVOS	
SUJEITOS	JUSTIFICATIVAS	SUJEITOS	JUSTIFICATIVAS
P_1E_1	Faz com que os alunos, que são pouquíssimos, quando se interessam desenvolvam o seu lado “pesquisador” (vão atrás).	P_1E_1 ; C_1E_{12} ; C_1E_{14} ; C_1E_{15} ; O_2	Falta de formação para os professores.
P_2E_1 ; C_1E_1	A visibilidade da Matemática na mídia.	P_2E_1 ; C_1E_1 ; C_1E_{15} ; C_1E_{16}	A pouca valorização do professor. “Falta uma relação mais estreita entre a OBMEP e os professores com relação a evolução dos seus alunos no processo de medalhas e Iniciação Científica porque os professores não são informados sobre o que acontece pois os contatos são diretamente com a família do aluno premiado.” (C1E14)
P_2E_1 ; P_2E_2 ; C_1E_1 ; P_1E_3 ; D_1E_8 ; P_1E_{10} ; P_2E_{10} ; C_1E_{15} ; O_2	Descoberta de talentos matemáticos.	P_2E_2	A maneira como é dividida (3 níveis) em diferentes séries e o grau de dificuldade dessas provas.
P_1E_2 ; P_2E_2 ; P_3E_2 ; P_1E_4 ; C_1E_4 ; D_1E_5 ; P_1E_5 ; C1E7; D_1E_{12} ; P_3E_{15} ; P_1E_{18} ; P_2E_{19} ; P_3E_{19} ; D_1E_{19}	Despertar o interesse para o desenvolvimento do raciocínio lógico.	P_1E_3 ; C_1E_7 ; D_1E_9 ; P_1E_{10} ; P_2E_{10} ; P_1E_{11} ; P_1E_{13} ; C_1E_{14}	Alto nível de dificuldade da prova para a série em que se aplica isso acaba desestimulando os alunos.
P_1E_2 ; C_1E_4 ; P_2E_2 ; P_1E_5 ; P_2E_7 ; C_1E_7 ; D_1E_8 ; D_1E_2 ; C_1E_{14} ; D_1E_3 ; P_1E_{18} ; D_1E_{19}	Premiação (reconhecimento dos alunos).	D_1E_3 ; P_1E_7 ; P_2E_7 ; D_1E_9 ; P_1E_{10} ; P_1E_{11} ; C_1E_{12} ; D_1E_{13} ; P_1E_{14} ; P_3E_{15} ; C_1E_{15} ; D_1E_{15}	Nível das provas fora da realidade do que se ensina e da forma como se ensina e muitas vezes da série que se ensina. “uma única prova para todo o país, não levando em consideração fatores específicos de cada região; requer conhecimentos e habilidades distantes da maioria dos alunos”(P2E18).
P_3E_2 ; D_1E_4 ; D_1E_5	O fato de todos os alunos poderem participar.	P_1E_4 ; C_1E_4 ; P_4E_{15}	Questões repetidas em diferentes séries e faixa etária dos alunos; Prova uniforme para instituições diferentes (ver nível social).
D_1E_2	Desacomodação dos professores e alunos que precisam se atualizar com novos conteúdos e metodologias.	D_1E_4	Realização da 2ª fase aos sábados o que dificulta o acompanhamento e a participação de todos.

ASPECTOS POSITIVOS		ASPECTOS NEGATIVOS	
SUJEITOS	JUSTIFICATIVAS	SUJEITOS	JUSTIFICATIVAS
P_1E_3 ; D_1E_5 ; D_1E_6 ; P_1E_8 ; P_2E_{11} ; P_1E_{13} ; D_1E_{13} ; P_1E_{15} ; C_1E_{15} ; D_1E_3 ; P_1E_4 ; P_4E_{15} ; D_1E_7 ; P_4E_{15} ; P_1E_7 ; D_1E_{15} ; D_1E_{18} ; P_1E_{19} ; O_2	Despertar o interesse pelos estudos e gosto da matemática.	P_1E_6	“Professores preparam e corrigem as provas da 1ª fase e não tem remuneração; na 2ª fase que tem remuneração eles são excluídos. Não acho justo porque quem faz o trabalho são os professores que estão em sala de aula.”
D_1E_4	Oportunidade de aprendizagem ao aluno e, ao professor, de diagnóstico.	P_1E_6	Primeira fase a maioria dos alunos chutam as questões e muitas vezes são esses que são classificados para a 2ª fase e não comparecem.
D_1E_5 ; P_1E_5 ; D_1E_9 ; C_1E_{12}	Experiência com outras provas.	D_1E_7	Atraso dos material para trabalhar.
P_2E_7 ; D_1E_7 ; D_1E_{16}	Ampliação de conhecimento.	D_1E_{15}	Competição.
P_2E_{18}	“A intenção de melhorar a qualidade do Ensino da Matemática; O instrumento de avaliação é positivo por ser contínuo, ou seja, em todas as fases da Educação Básica.”	P_2E_{19} ; P_3E_{19} ; O_2	Prova objetiva na 1ª fase; nível composto por duas séries/ano.
O_1	“Considero que o PIC – Programa de Iniciação Científica é o ponto mais positivo da OBMEP, uma vez que os bolsistas passam a ser inseridos na pesquisa, desenvolvem tarefas periódicas, são responsáveis pelas suas participações em fóruns virtuais e em encontros presenciais mensais.”	D_1E_{12}	“De certa forma seus resultados são utilizados para promoção eleitoral do governo federal que destaca a nível nacional apenas meia dúzia de alunos vencedores e elogia apenas uma ou duas escolas do Brasil inteiro, esquecendo de trabalhos prestimosos que sabe que são realizados com muita competência pela nação.”
O_2	“A elaboração da prova; questões bem elaboradas.”	O_1	“Avalio que a porcentagem de alunos selecionados para a 2ª fase é muito baixa, uma vez que apenas 5% dos alunos de cada escola podem participar, e muitas vezes aqueles que realmente gostariam de participar acabam não sendo selecionados na prova da 1ª fase (prova de múltipla escolha).”

Fonte: Elaboração da autora (2013)

Percebe-se que não há uma unanimidade com relação aos pontos positivos e negativos e pode-se comparar as afirmações dos sujeitos com as escritas de Correia (2010a). O autor reitera que a preocupação central das avaliações têm sido hierarquizar os espaços educativos e os interventores. O desenvolvimento gradativo de avaliações ocupa-se, principalmente, “com a qualificação e desqualificação dos agentes educativos em função dos seus níveis de desempenho” (CORREIA, 2010a, p. 460). Isso tem contribuído “para a degradação das condições organizacionais, relacionais e subjectivas imprescindíveis para que o acréscimo de informação em circulação no sistema pudesse contribuir para a sua qualificação” (CORREIA, 2010a, p. 460).

Sobre a formação de professores é importante destacar a afirmação da professora Suely:

Há uma grande quantidade de sugestões pelos professores de programas de aprimoramento dentro da OBMEP. Como não faltam cursos de aprimoramento para professores no país, essa demanda evidencia a identificação da Olimpíada pelos professores como um canal para a excelência na educação pública. É fato que, a não ser de forma muito pontual, a OBMEP não tem desenvolvido esse tipo de atividade que e sem dúvida uma lacuna que o projeto precisa preencher (SUELY, 2011, p. 10).

Após toda análise dos questionários e entrevistas é preciso voltar ao problema desta pesquisa: A Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala?

Algumas características da Olimpíada se assemelham com as particularidades das avaliações em larga escala como SAEB, Prova Brasil, ENEM e foram comentadas no decorrer deste estudo: A OBMEP é uma prova padronizada para todo país, tem produzido, na sua maioria, dados quantitativos, atinge uma grande amplitude, é aplicada regularmente a cada ano e a mesma prova envolve mais que uma série. Uma questão que a diferencia das demais avaliações é que não se pode afirmar que ela é uma política de Estado, pois pelas entrevistas realizadas, a Olimpíada pode não permanecer se mudar o governo.

Por derradeiro, reflete-se que as políticas educacionais, notadamente na avaliação em larga escala, no governo Lula e posteriormente no governo Dilma anunciavam-se com características diferenciadas das do governo anterior pelo fato de uma nova correlação de forças políticas. O que se percebe, no entanto é que são poucas as rupturas e grandes as continuidades, nas referidas medidas educacionais, talvez pelas determinações internacionais e pelo mesmo ideário epistemológico que parece nutrir as atuais Políticas Educacionais.

No capítulo que encena, provisoriamente, o trajeto percorrido ensaiam-se reflexões conclusivas, que tentam dar conta do problema anunciado nesta dissertação.

7 FINAL DA CAMINHADA: POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

Este estudo “Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas em um Município do RS e Avaliação em Larga Escala: Possíveis Interloquções” teve como objetivo analisar a OBMEP como uma possibilidade de política educacional de avaliação em larga escala, no Município de Frederico Westphalen, RS.

As leituras, os debates e embates durante as aulas do mestrado e a pesquisa empírica realizada, lançaram luz a uma melhor compreensão das políticas públicas e das avaliações em larga escala pós 1990. É importante salientar que a análise realizada e as conclusões decorrentes são específicas das percepções dos sujeitos envolvidos, do local definido para a pesquisa e do momento histórico vivido e em momento algum se tem a pretensão de encerrar as discussões.

Em relação às políticas educacionais, percebe-se que o Brasil vem desenvolvendo ações pontuais relacionadas a eficácia e a eficiência da gestão do processo ensino aprendizagem e da aplicação dos recursos que são insuficientes e descontínuos. Sobre esse olhar, no decorrer da construção teórica e do olhar empírico, perceberam-se algumas razões pelas quais não se tem uma continuidade nas propostas de reforma educacional. A primeira delas é com relação aos acordos que são firmados no seu planejamento. Os agentes financiadores, principalmente o Banco Mundial, impõem suas condições em troca de financiamento e suas propostas são datadas. Em contrapartida, os governos aceitam a sua efetivação. Sob este prisma:

essas políticas deliberativas e sistematizadas têm o propósito aparente de encaminhar o ajuste estrutural e as reformas institucionais dos países subdesenvolvidos, colocando-os em condição de participar do circuito modernizador vigente, mas dilaceram de forma irreparável a organização social dessas sociedades, particularmente das instituições educacionais (SILVA 2002, p. 81).

A segunda razão seria a participação de baixa intensidade, falta de diálogo, de discussões e troca de opiniões com os responsáveis por sua aplicação no ambiente escolar, que são os professores. As reformas são elaboradas, via de regra, por um grupo de pessoas detentoras de poder político e que estão preocupados com o retorno financeiro e/ou com interesses próprios. Dessa maneira, quando surge uma proposta de mudança os educadores questionam-se sobre quem as elaborou, quais os objetivos, pois se sabe que atrás de uma mudança sempre há uma intenção e, na maioria das vezes, as propostas buscam beneficiar interesses particulares ou de segmentos específicos.

A terceira razão, que é originária da anterior, é que são políticas de governo e não de Estado. Cada governo que assume estabelece suas metas e implanta algumas políticas governamentais, as quais têm pouca durabilidade. Isso acaba desmotivando os educadores que sabem que no próximo governo terão que iniciar do “zero”. Entende-se, assim, a ausência de uma continuidade e, portanto de avaliação de seu impacto.

Uma quarta razão seria a falta de conhecimento e leitura dessas reformas, para assim poder ressignificá-las ou revertê-las a favor do professor e dos seus alunos, uma vez que se tem certa autonomia em sala de aula. Assim, o educador poderia, com um pouco de sensibilidade, fazer provocações e debates no sentido de realizar uma formação mais humana e social, a qual deveria ser contrária à formação meramente técnica, que é a grande ambição das políticas públicas voltadas à eficiência, produtividade e competição. Ou em outras palavras:

A ampliação dos espaços de participação dos diversos segmentos da sociedade na tomada de decisões acerca das políticas públicas para a educação nas esferas nacional, estaduais e locais passou a ser o grande pleito no contexto do processo de democratização da educação. O mesmo ocorreu no interior das instituições educativas (CÓSSIO, 2010, p. 328).

A quinta razão poderia ser a continuidade de uma mesma matriz teórica que atravessa vários governos. A cada novo governo, mudam-se os projetos, modifica-se a semântica, mas as políticas em essência demonstram semelhança de propósitos e de sua epistemologia, salvo algumas exceções. Reitera-se que a avaliação em larga escala seguiu esta lógica.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais necessitam serem pensadas e planejadas coletivamente, envolvendo toda a comunidade escolar: professores, funcionários, alunos, pais, gestores. É imprescindível que as políticas públicas sejam voltadas para a qualidade da educação e, conseqüentemente, para a valorização de seus profissionais, que são os responsáveis pela aplicação das reformas.

Verificou-se que os processos de desconstrução são bem mais rápidos do que os de construção, que são lentos e difíceis. “Estado e povo precisam educar-se mutuamente, sem isso não se pode falar de política ou gestão democrática da educação” (SILVA, 2010, p. 32). Para dar corpo a este propósito “as políticas públicas só teriam razão de ser se contribuíssem para ampliar a autonomia dos indivíduos no mercado” (SILVA, 2010, p. 38). Em não se consubstanciando tal perspectiva, a autora alerta acerca da propalada eficiência: “O Estado, contudo, deveria ser eficiente em relação a seus ‘gastos’” (SILVA, 2010, p. 38).

No conjunto das políticas educacionais, instalam-se as medidas de avaliação externa, as quais, no Brasil, estão sendo aplicadas para algumas séries e vêm adotando metodologias que buscam mostrar muito mais os resultados quantitativos do que os qualitativos. Conforme já apregoado o que importa é o produto e não as metodologias utilizadas pelos educadores para o desenvolvimento de todo o processo ensino aprendizagem. Nas escolas, os profissionais têm muitas dúvidas e a exposição dos resultados na mídia gera certa apreensão e descontentamento. Assim:

O grande desafio para a avaliação passa pela utilização, harmonização e padronização de métodos e técnicas conduzidas de forma otimizada por órgãos do governo, secretarias de educação, universidades e escolas, tendo como objetivo único a melhoria da qualidade do ensino. (SILVA, 2010, p. 210-211).

A responsabilidade sobre os resultados da avaliação dos alunos deve ser amplamente discutida bem como o controle do Estado e aquilo que se ensina e de como se ensina nas instituições escolares. Dessa forma, a avaliação deve ser voltada para o progresso do conhecimento, revisão ou substituição das ações que não mostraram resultados satisfatórios. Nesse processo, é imperativo que todos os sujeitos envolvidos participem desde a formulação até a implementação das ações ou políticas previstas. O professor deve assumir uma posição pedagógica que execute e avalie de maneira formativa, objetiva, explícita e contínua, a fim de utilizar a avaliação como um meio de transformação social e aperfeiçoamento da qualidade educativa e assim procurar formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

Elenca-se aqui o paralelismo existente entre as avaliações, as quais podem ser mais normativas ou mais formativas. A primeira usa testes standardizados para medir a inteligência, compara as realizações dos sujeitos que pertencem a um mesmo grupo e por isso sua natureza é seletiva e competitiva. É a mais adequada quando o objetivo é comparar e competir. “Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens” (AFONSO, 2000, p. 34).

A avaliação formativa recorre a testes criteriosais, mas seu campo é bem mais amplo, é uma avaliação contínua que também pode significar controle sobre os alunos do ponto de vista da classificação. É um instrumento pedagógico mais eficaz dando viabilidade a ação do professor para exercer sua democracia frente aos desafios de toda ordem que a escola enfrenta. Afonso (2000, p.125) enfatiza que “só a avaliação formativa, enquanto acção pedagógica estruturada na base de relações de reciprocidade, e intersubjectivamente validada,

nos parece poder promover um novo desequilíbrio no pilar da regulação a favor do pilar da emancipação."

Propugna-se neste trabalho, a avaliação formativa de caráter emancipatório envolvendo coletivamente os sujeitos com o processo de forma democrática, cujas decisões contribuam para a revisão ou construção de novas políticas educacionais. O avanço qualitativo da educação depende da revisão das políticas públicas implementadas e destinadas à educação básica especialmente àquelas ligadas à gestão educacional; qualificação docente; remuneração dos professores; condições de trabalho; critérios para eleição/escolha de diretores de escola; lei de responsabilidade educacional; aparelhamento e aperfeiçoamento dos sistemas de controle da administração pública e de avaliação em larga escala.

“O sistema de avaliação oficial – que é o principal instrumento de gestão – constitui um travão para o desenvolvimento da educação, gera involução e contribui para diminuir a qualidade da educação” (CASASSUS, 2009, p. 74). É importante salientar que na visão de Sobrinho (2004, p. 715), a avaliação

transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legítima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamentos etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas.

Para que as políticas educacionais se tornem efetivas e que sua implementação tenha por finalidade a promoção da qualidade e de sujeitos capazes de viver no amanhã, é necessário que elas sejam discutidas, planejadas, prevendo seus objetivos, quais usos serão feitos dos resultados esperados e que o seu financiamento tenha como principal critério a qualidade. O planejamento das políticas é necessário e deve ser pensado a médio e longo prazo considerando todos os aspectos históricos, todas as informações da realidade para que assim se possa chegar a uma transformação efetiva, à emancipação.

Muitos são os obstáculos a serem transpostos para que se consiga promover uma educação de qualidade. Um desses desafios reside na construção de políticas educacionais nas quais haja uma integração horizontal entre Estado e instituições de ensino, propiciando uma troca de conhecimentos entre ambos. Outro desafio é que o diálogo aconteça nas escolas e entre as escolas, entre professores, alunos, diretores, funcionários e famílias, buscando espaço para construções coletivas.

As negociações poderiam “suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações

diversas, significados abertos, em constantes reformulações” (SUDBRACK, 2009, p. 66). Talvez assim ter-se-iam programas educacionais mais criativos, mais dinâmicos cuja intenção principal fosse a emancipação dos sujeitos. Nesta perspectiva, os docentes e suas organizações também deveriam assumir o protagonismo na proposição de políticas educacionais, através da mobilização social, assim minimizaria a tendência de buscar a homogeneização da educação.

A fragilidade dos processos de participação dos profissionais da educação, mesmo tendo relativa autonomia para fazer diferente, continua atrelada a padronização de políticas educacionais, agindo de acordo com os interesses de tais políticas. Nessa perspectiva, os setores educacionais acabam incorporando as características de regulação e padronização de que são portadoras as reformas educacionais.

Cumprir apresentar possíveis encaminhamentos para o problema exposto no desenvolvimento deste estudo. Cabe pontuar que a OBMEP demonstra estar a serviço da classificação dos alunos, através de pontuações pela realização de provas, cujas questões objetivas não expressam a construção mental que o aluno empreendeu para chegar ao resultado. Um aluno pode passar para a segunda fase da Olimpíada, somente “chutando” as alternativas. Casassus (2009) chama a atenção que uma prova de múltipla escolha, determina posições e estabelece um ranking entre os estudantes que prestam a prova. Neste horizonte de análise, a OBMEP enfatiza o diagnóstico dos melhores desempenhos e trabalha com os mesmos. O interesse em tentar resgatar os alunos com dificuldades, não aparece em suas propriedades.

O avanço nas notas do IDEB e do PISA não se apresenta significativo na área de Matemática o que se poderia concluir que a OBMEP não tem impactado sobre os resultados dessas avaliações, pois nas escolas o que se observa é que se tem dado importância aos participantes, muitas vezes, somente no momento da prova. Não são realizadas significativas intervenções, nem antes nem depois das provas.

Refletiu-se ao longo da investigação que a Olimpíada é composta de uma prova única para todo o Brasil, não respeitando as diferenças regionais e locais e nem o nível de conhecimento dos educandos dos diferentes estabelecimentos de ensino. É um exame que pouco se detém nas habilidades e competências dos alunos. Outra característica da prova da Olimpíada é que não é obrigatória.

De acordo com Perrenoud (1999, p. 15) Uma avaliação que serve apenas para dar boas ou más notas e garantir a hierarquia, “não informa muito como se operam a aprendizagem e a

construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela *sanciona* seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para *trabalhá-los*.”

Há semelhanças de outras avaliações de larga escala, na OBMEP o que prepondera são os resultados. Nesse sentido, a avaliação da educação tem dado importância ao uso de técnicas e o foco tem sido o produto, ou seja, aquilo que é quantificável. Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas pela orientação do mercado no qual qualidade se assemelha a eficiência e produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade. As políticas de competição e seleção geram exclusão, caminhando na direção contrária da qualidade educativa e da garantia do direito de educação para todos.

Em que pese à Olimpíada ter sido idealizada por profissionais da área da educação, foi acolhida e está sendo financiada pelo governo federal com o provável objetivo de melhorar as médias do IDEB e do PISA. O que se observou na pesquisa é que a Olimpíada não parece ter contribuído para a melhoria de tais resultados da Educação Básica, nem tampouco para aumentar o interesse dos alunos pela Matemática e a para a mudança na prática dos professores.

Alerta-se neste estudo o cuidado com práticas avaliativas centralizadoras, as quais podem destruir o prazer que o aluno teria em querer entender melhor, em crescer em compreensão, em criatividade, em visão da realidade, em elevação do seu nível intelectual. Nesse contexto, o professor precisa ser um apaixonado pelo que faz e ser um protagonista, no caso da OBMEP fazê-la conhecida, estimulando os alunos à participação, a pesquisa, ao estudo.

Neste momento do trabalho volta-se ao problema desta pesquisa: A Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala? A conclusão provisória a que se chegou até o momento, no local onde este trabalho foi desenvolvido, e com a base teórica que sustentou permite dizer que a OBMEP pode ser considerada uma avaliação em larga escala por ser um procedimento que tem uma amplitude muito grande, inclusive sendo considerada a maior competição do mundo. Acontece regularmente a cada ano, envolve todas as séries do Ensino Fundamental séries Finais e do Ensino Médio. À semelhança de outras medidas de avaliação em larga escala uma mesma prova é aplicada para mais de uma série e para todo país e determina posições e *rankings* no momento em que oferece premiações. Abrange todas as escolas e todos os alunos de toda

uma rede de ensino. Atualmente configura-se como uma política de governo. Se vai ser assumida como política de Estado dependerá da correlação de forças políticas que se sucederá.

Almeja-se que essa dissertação inaugure outras discussões que precisam ser desencadeadas, não só nas escolas, mas também pelos coordenadores e organizadores da OBMEP, pelos formuladores das políticas públicas, propondo novos rumos, maximizando seus objetivos e apontando suas fragilidades.

Salienta-se que os conhecimentos aqui produzidos são provisórios, passíveis de retificação e reformulação uma vez que a ciência como toda a construção humana é dinâmica, contínua e as verdades são provisórias. A produção de conhecimento possibilitou iniciar a compreensão mais apurada deste problema de pesquisa. Dessa forma é possível buscar alternativas para que se possa ter uma educação mais humana, crítica, participativa e emancipada.

Este trabalho despertou para outras frentes de pesquisas: qual é o papel do gestor e sua equipe na formação dos professores e na participação dos alunos? Para que se produza conhecimento, qual deve ser a postura do docente e do aluno frente aos desafios da educação? Qual é a visão do aluno sobre a Matemática e a OBMEP? Qual o pensamento de toda comunidade escolar (gestores, professores, alunos, pais, funcionários) sobre as políticas públicas e as avaliações em larga escala? Quais os motivos do desinteresse e aversão pela Matemática? Que tipo de formação o professor deve buscar para desenvolver seu trabalho?

Para finalizar não se pode deixar de relatar, aqui, o pensamento de Anísio Teixeira sobre a avaliação e que foi explicitado por Corsetti (2013, p. 21-22), quando valora ainda em sua época que: “O caráter seletivo da escola que usava a avaliação para excluir, usava a avaliação para selecionar aqueles que iam continuar na escola e aqueles que iam ser excluídos pelo processo de não aprendizagem, portanto, de exclusão educacional”.

É nesse contexto de novas indagações, reflexões, discussões e entendimentos que se destaca a relação feita por Werle (2010) entre a floresta e as árvores: Se você olhar de longe uma floresta, não conseguirá ver os diferentes tipos de árvores, de troncos, de verdinhos, de alturas, de ramos. Se você, no meio desta floresta, se deparar com uma árvore e analisá-la bem, terá o conhecimento de seus detalhes, do seu perfume, dos seus frutos, dos seus galhos, das suas folhas, mas que no conjunto da floresta desaparecem. Assim, as avaliações em larga escala não “expressam o detalhe e a multiplicidade dos fazeres docentes e das escolas e suas comunidades” (p. 23), mas fornecem parâmetros de como o sistema está funcionando e como a educação está sendo realizada. Elas coletam informações específicas sobre certas

competências e de certos grupos de indivíduos com a finalidade de obter os resultados pretendidos pelo Sistema. O texto aqui enunciado tentou desvendar as particularidades presentes na metáfora descrita por Werle (2010), e convida à reflexão com vistas a novas linhas de horizonte de análise.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.

_____, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000

_____, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ANJOS, Maria Anita dos; JR., Moisés Farah. **Economia brasileira**. Coleção Gestão Empresarial. Disponível em: <<http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/economia/4.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, jul/dez. 2001

BAUER, Adriana. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. **RBPAAE**, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 8 ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2000.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

BRASIL. **Plano Decenal para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012a.

_____. **Plano Nacional de Educação (2001-2010)**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 23 jan. 2012b.

- _____. **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107>. Acesso em 24 jan. 2012c.
- _____. **SAEB**. Disponível em: < <http://provabrasil.inep.gov.br> >. Acesso em: 03 fev. 2012d.
- _____. **ENCCEJA**. Disponível em: < <http://encceja.inep.gov.br/> >. Acesso em: 03 fev. 2012e.
- _____. **Provinha Brasil**. Disponível em: < <http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil> >. Acesso em: 03 fev. 2012f.
- _____. **ENEM**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/web/enem/enem> >. Acesso em: 03 fev. 2012g.
- _____. **SISU**. Disponível em: < <http://sisu.mec.gov.br/sisu> >. Acesso em: 03 fev. 2012h.
- _____. **PISA**. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-universoavaliado>>. Acesso em: 15 jun. 2013.
- BRASÍLIA, Governo Federal. I Olimpíada de Matemática das escolas Públicas (OBMEP). 2005.
- CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais da América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- CALAME, Pierre; TALMANT, André. **A questão do Estado no coração do futuro: o mecano da governança**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CAMINI, Lucia. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- CARVALHO, Celso. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In:
- BAUER, Carlos *et al.* **Políticas educacionais e discursos pedagógicos**. Brasília: Líber Livro, 2007. 128 p.
- CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.
- CASTRO, Maria Helena G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORREIA, José Alberto. La "Evaluocracia": El Papel de la Evaluación en la Legitimación Y Reconstrucción Institucional de la Educación. **Avances en Supervisión Educativa**. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de Espana, Revista nº 13 - Octubre 2010.

_____, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.456-592, set./dez. 2010a.

CORSETTI, Berenice. ECOTEN, Márcia Cristina Furtado. Anísio Teixeira e a qualidade da escola: uma análise sobre sua contribuição à questão do rendimento escolar no Brasil. **História da Educação - RHE** v. 16 n. 36 Jan. /abr. 2012 p. 77-96

_____, Berenice. Avaliação educacional: do cenário internacional às implicações institucionais. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 14, n. 22, p. 11 - 23 Jun. 2013.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Gestão democrática na educação: retórica política ou prática possível. In: CAMARGO, Ieda de (Org.). **Gestão e política da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

_____, Maria de Fátima, *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questão sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, 2010.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **Educação para Todos – 2000**. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 27 jan.2012.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 68).

_____, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**: Aportes metodológicos. Campina, SP: Papyrus, 2001.

DRUCK, Suely. Introdução. In: BRASIL. **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas (OBMEP)**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2011.

ESTEBAN, Maria Helena. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 47–56, mai./ago., 2009.

FERNANDES, Elisângela. Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova. **Nova Escola**, São Paulo, ano XXVIII, n. 260, mar. 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hol. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 4ª ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A reforma educacional no espaço local: o projeto pedagógico da escola. **Intermeio**, Campo Grande, v.3, n.5, p. 43-53, 1998.

_____, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004

_____, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

GATTI, Bernardete A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, n. 1, v. 4, p. 17-41, jun. 2002.

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa**. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/10.pdf> >. Acesso em: 04 jun. 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, Luzia de Fátima. **Programa de avaliação do sistema educacional do estado do Paraná - AVA - 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana ou de favorecimento ao mercado econômico?** (Dissertação de mestrado). UFPR: Paraná, 2005.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005, 35ª ed.revista. 104p.

_____, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2ª edição, 2006, 192p.

_____, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 32ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IBGE. **Cidades@**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=430850&r=2#>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

_____. **IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 12 jul. 2013a.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revistas do Sistema Inep**, v. 15, n. 66, abril/jun. 1995.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Antonio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista brasileira de política e administração da educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, 2009.

LUKESI, Cipriano Carlos. **A avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

MARANHÃO, Tatiana de P. A. Avaliação de Impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP - 2005/2009). In: BRASIL. **Avaliação do impacto da Olimpíada Brasileira de Matemática nas escolas públicas (OBMEP)**. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

MARTINS, Paulo de Sena. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação**, v. 2, n. 3, p. 497-514, set./dez. 2010.

MIGUEL, José Carlos. **O ensino de matemática na perspectiva da formação de conceitos: Implicações teórico-metodológicas**. Disponível em: < <http://www.gradadm.ifsc.usp.br/dados/20121/SLC0630-1/Ensino-Matematica-Enfoque-Conceitos.pdf> >. Acesso em: 09 abr. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Salete Campos de. (Re) discutindo a ação do estado na formulação e implementação das políticas educacionais. **Educação**, Porto Alegre, v.32, n.2, p.159-164, maio/ago. 2009.

OBMEP. Disponível em: < <http://www.obmep.org.br/> >. Acesso em: 01 jul. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**/Phillipe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERONI, Vera Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Disponível em:<<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0508T.PDF>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. Avaliação Educacional: O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

PIRES, Valdemir. **Economia da Educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PLANK, David N.. **Política educacional no Brasil**: caminhos para a salvação pública. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIO GRANDE DO SUL. **SAERS**. Disponível em: < <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1> >. Acesso em: 17 jul. 2012.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, dez., 1999.

_____, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEF**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHNECKENBERG, Marisa. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abadia da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, N. 88, P. 703-725, Especial - out. 2004

_____, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008.

SOLIGO, Valdecir. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação E quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SUDBRACK, Edite Maria. **Rosa-dos-ventos**: traços da formação docente pós-LDB. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1994.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação em debate**: SAEB, ENEM, PROVÃO. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; THUM, Adriane Brill; ANDRADE, Alenis Cleusa de. Processo nacional de avaliação do rendimento escolar: tema esquecido entre os Sistemas Municipais de Ensino. **Ensaio**: avaliação e políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 397-420, jul./set. 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - Tabela 5 – IDEB do Brasil observado nas Séries Finais do Ensino Fundamental

ANO	REDE PÚBLICA		REDE MUNICIPAL		REDE ESTADUAL	
	META	NOTA	META	NOTA	META	NOTA
2005	–	3,2	–	3,2	–	3,3
2007	3,3	3,5	3,2	3,4	3,3	3,6
2009	3,4	3,7	3,3	3,6	3,5	3,8
2011	3,7	3,9	3,5	3,8	3,8	3,9

Fonte: INEP (2013a)

ANEXO B -Tabela 6 - IDEB do Brasil observado no Ensino Médio

ANO	REDE PÚBLICA		REDE ESTADUAL	
	META	NOTA	META	NOTA
2005	–	3,1	–	3,0
2007	3,1	3,2	3,1	3,2
2009	3,2	3,4	3,2	3,4
2011	3,4	3,4	3,3	3,4

Fonte: INEP (2013a)

ANEXO C - Tabela 7 – IDEB do RS observado no Ensino Fundamental Séries Finais

REDE PÚBLICA		
ANO	META	NOTA
2005	–	3,6
2007	3,7	3,7
2009	3,8	3,9
2011	4,1	3,9

Fonte: INEP (2013a)

ANEXO D - Tabela 8 – IDEB do RS observado no Ensino Médio

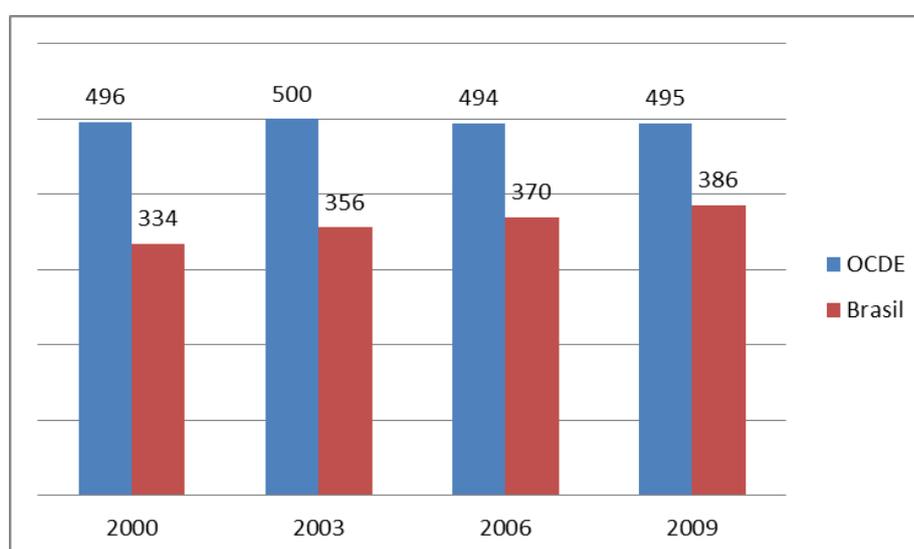
REDE ESTADUAL		
ANO	META	NOTA
2005	–	3,4
2007	3,5	3,4
2009	3,6	3,6
2011	3,7	3,4

Fonte: INEP (2013a)

ANEXO E - Tabela 9 – IDEB de Frederico Westphalen observado no Ensino Fundamental Séries Finais

ANO	REDE MUNICIPAL		REDE ESTADUAL	
	META	NOTA	META	NOTA
2005	–	3,4	–	4,4
2007	3,5	3,4	4,4	4,2
2009	3,6	4	4,6	4,8
2011	3,9	3,8	4,8	4,8

Fonte: INEP (2013a)

ANEXO F - Gráfico 1 - Comparativo PISA - BRASIL e OCDE

Fonte: BRASIL (2013)

ANEXO G - Tabela 10 - Desempenho Latino Americano – Evolução PISA

	2000	2003	2006	2009
OCDE	496	498	493	496
Colômbia	-	-	382	399
Brasil	368	383	384	401
Argentina	401	-	382	396
México	410	397	409	420
Chile	403	-	432	439
Uruguai	-	432	422	427
Panamá	-	-	-	369
Peru	317	-	-	368

Fonte: BRASIL (2013)

ANEXO H - Tabela 11 - Matrículas na rede pública do Brasil (2005 – 2012)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2005	13.504.986	7.933.713	21.438.699
2006	13.3384.686	7.838.086	21.222.772
2007	12.943.713	7.472.301	20.416.014
2008	12.891.588	7.395.577	20.287.165
2009	12.776.646	7.023.940	19.800.586
2010	12.553.235	7.369.837	19.923.072
2011	12.238.430	7.378.660	19.617.090
2012	11.897.602	7.310.689	19.208.291

Fonte: INEP (2013)

ANEXO I – Tabela 12 - Número de estabelecimentos de ensino da rede pública no Brasil (2005-2012)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2005	46.700	16.570	63.270
2006	47.533	17.072	64.605
2007	49.327	17.576	66.903
2008	49.799	18.193	67.992
2009	50.397	18.508	68.905
2010	50.480	18.884	69.364
2011	50.484	19.153	69.637
2012	50.677	19.279	69.956

Fonte: INEP (2013)

ANEXO J - Tabela 13 - Matrículas na rede pública do RS (2005 – 2012)

ANO	ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2005	725.999	416.604	1.142.603
2006	718.729	408.612	1.127.341
2007	702.218	393.417	1.095.635
2008	692.924	382.063	1.074.987
2009	684.687	353.958	1.038.645
2010	671.320	349.026	1.020.346
2011	645.271	360.906	1.006.177
2012	593.870	357.668	951.538

Fonte: INEP (2013)

ANEXO K - Tabela 14 - Matrículas na rede pública em Frederico Westphalen (2005 – 2012)

ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2005	2.030	1.497	3.527
2006	2.004	1.407	3.411
2007	1.955	1.375	3.330
2008	1.905	1.407	3.312
2009	1.911	1.419	3.330
2010	1.884	1.398	3.282
2011	1.855	1.327	3.182
2012	1.589	1.335	2.924

Fonte: INEP (2013)

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Informações para o(a) participante voluntário (a)

Você está convidado(a) a responder este questionário anônimo que faz parte da coleta de dados da pesquisa “OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA DAS ESCOLAS PÚBLICAS EM UM MUNICÍPIO DO RS E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSÍVEIS INTERLOCUÇÕES” sob responsabilidade da pesquisadora Eliane Maria Cocco.

Sua colaboração é fundamental para o desenvolvimento deste estudo, pois é imprescindível ampliar os espaços de estudo e discussão e tornar conhecidas as políticas públicas educacionais para que se possa construir um sistema democrático em que toda a comunidade escolar seja capaz de refletir e participar das decisões, buscando novas soluções para a conquista da autonomia. No caso da Olimpíada de Matemática é importante reconhecer o papel que ela assume no contexto da escola enquanto instituição promotora da transformação social.

Caso você aceite participar, leia os seguintes aspectos:

- A) será mantido em sigilo o seu nome e o da escola a qual você está vinculado;
- B) o propósito do estudo não é avaliá-lo, mas sim analisar a OBMEP enquanto uma política pública educacional;
- C) para colaborar com a pesquisa é necessário que você responda todo questionário, mas você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimentos de qualquer natureza;
- d) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
- e) os resultados serão divulgados em relatórios e em publicações de cunho científico;
- f) uma cópia desse termo ficará com você e outra será arquivada pela pesquisadora.

Certa de poder contar com sua colaboração, coloco-me à disposição para esclarecimentos que forem necessários.

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

Participante

Pesquisadora

Eliane Maria Cocco
E-mail: elianecocco31@gmail.com
Tel.: (55) 84050318 ou (55) 96058832
Comitê de Ética em Pesquisa – URI
Tel.: (55) 3744 – 9200 ramal 306
E-mail: cep@uri.edu.br
<http://www.fw.uri.br/cep/index.php>

7) A escola tem refletido a cerca dos objetivos e do currículo para se adequar ao conteúdo exigido pela prova? () sim; () não; () em parte.

Justifique:.....
.....
.....
.....

8) Cite os pontos que você considera positivos da OBMEP?.....

.....
.....
.....

9) Cite os pontos que você considera negativos da OBMEP?.....

.....
.....
.....

10) Quais os motivos pelos quais a escola deixou de participar?.....

.....
.....
.....

11) Descreva os motivos pelos quais a escola nunca participou da OBMEP:.....

.....
.....
.....

Agradeço sua colaboração e atenção dispensada.

.....
.....

8) A escola tem refletido a cerca dos objetivos e do currículo para se adequar ao conteúdo exigido pela prova? () sim; () não; () em parte.

Justifique:.....
.....
.....

9) Cite os pontos que você considera positivos da OBMEP:.....

.....
.....
.....

10) Cite os pontos que você considera negativos da OBMEP:.....

.....
.....

11) Os principais objetivos da OBMEP são estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica. Você acha que isso realmente vem acontecendo? () sim; () não; () em parte.

Justifique?.....
.....
.....

12)Quais os motivos pelos quais a escola deixou de participar?.....

.....
.....
.....

13)Descreva os motivos pelos quais a escola nunca participou da OBMEP:.....

.....
.....
.....

Agradeço sua colaboração e atenção dispensada.

APÊNDICE D – Questionário para a idealizadora da OBMEP

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

Nas questões objetivas responda inserindo um X ao lado da sua resposta e nas questões discursivas redija as suas opiniões. A qualidade dos resultados dos dados desta pesquisa depende da sua atenção, paciência e sinceridade em respondê-las e da devolução deste questionário na data prevista pela pesquisadora.

1)Quais os motivos que a levaram a idealizar a OBMEP?.....

2)Em sua opinião, os objetivos da OBMEP vêm sendo alcançados?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....

3) Quais são os agentes financiadores da OBMEP e quais os motivos pelos quais eles aceitaram o investimento?.....

.....

4)Se mudar o governo, a OBMEP poderá ser extinta ou ela já é considerada uma política de Estado?.....

.....

5)Como a prova é única para todas as regiões do país, para os diferentes níveis, e para as diferentes redes de ensino você não acha que isso acaba excluindo os alunos de escolas com menos recursos e mais distantes dos grandes centros?

() sim; () não; () em parte.

Justifique.....

6) A premiação é uma estratégia que motiva a participação?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....

.....
.....

7)Sabemos que o ensino das diferentes redes de ensino, federal, estadual e municipal nem sempre é a mesma, você não acha que a prova deveria ser diferente? De acordo com o contexto de cada região? Ou cada série com uma prova específica?

.....
.....
.....
.....

8)Um dos objetivos é o aperfeiçoamento e capacitação dos professores. Quando da idealização da OBMEP o que se pensou em fazer e o que tem sido feito?.....

.....
.....
.....
.....

Agradeço sua colaboração e atenção dispensada.

APÊNDICE E – Questionário para o (a) coordenador (a) regional da OBMEP

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

Nas questões objetivas responda inserindo um X ao lado da sua resposta e nas questões discursivas redija as suas opiniões. A qualidade dos resultados dos dados desta pesquisa depende da sua atenção, paciência e sinceridade em respondê-las e da devolução deste questionário na data prevista pela pesquisadora.

1) Os principais objetivos da OBMEP são estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica. Você acha que isso realmente vem acontecendo?

sim; não; em parte.

Justifique?.....

2) Como a prova é única para todas as regiões do país e para as diferentes redes de ensino você não acha que isso acaba excluindo os alunos de escolas com menos recursos e mais distantes dos grandes centros?

sim; não; em parte.

Justifique:

3) A premiação seria uma estratégia de motivar a participação?

sim; não; em parte.

Justifique:.....

4) As escolas inscrevem todos os alunos. Se fosse o aluno quem se inscrevesse, você acha que teríamos tantos inscritos?

sim; não.

Justifique:.....

5) Sabemos que o nível de ensino das diferentes redes de ensino, federal, estadual e municipal nem sempre é a mesma, você não acha que a prova deveria ser diferente? De acordo com o contexto de cada região? Ou cada série com uma prova específica?

.....
.....
.....

6) A OBMEP contribui para melhorar o desempenho no IDEB?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....

.....
.....
.....

7)Em sua opinião, os objetivos da OBMEP vêm sendo alcançados?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....

.....
.....

Agradeço sua colaboração e atenção dispensada.

APÊNDICE F - Entrevista para a Coordenação da OBMEP na escola

Guia de perguntas:

1) Sua Escola é: () Estadual; () Municipal.

2) A escola inscreve: () todos os alunos; () aqueles que querem participar.

3) No dia da prova:

() a maioria dos alunos comparece e faz a prova com interesse independente de premiação;

() a maioria dos alunos comparece e só faz a prova com interesse por que causa da premiação;

() a maioria dos alunos comparece e marca qualquer alternativa independente da premiação;

() a maioria dos alunos não comparece.

4) Sua escola já teve alunos premiados? () sim; () não.

5) A escola oferece treinamento para os alunos? () sim; () não.

Se a resposta foi não, por que motivo?.....

.....

.....

.....

6) Os principais objetivos da OBMEP são estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica. Você acha que isso realmente vem acontecendo? () sim; () não.

Por quê?.....

.....

.....

7) Por que a escola participa da OBMEP?.....

.....

.....

.....

8) A participação na OBMEP tem influenciado a mudança no método de ensino dos professores? () sim; () não; () em parte.

Justifique

.....

.....

9) Na sua opinião, a OBMEP contribui para melhorar os índices do IDEB?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....
.....
.....
.....

10) A escola tem refletido a cerca dos objetivos e do currículo para se adequar ao conteúdo exigido pela prova? () sim; () não; () em parte.

Justifique:.....
.....
.....
.....

11) Cite os pontos que você considera positivos da OBMEP:.....

.....
.....
.....

13) Cite os pontos que você considera negativos da OBMEP:.....

.....
.....
.....

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

Participante

Pesquisadora

APÊNCICE G - Entrevista para o (a) organizador (a) da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen

Guia de perguntas:

1) Você foi contratada, indicada ou se inscreveu para este cargo?.....

.....
.....
.....

2) Na segunda fase há muitas abstenções? Por que isso acontece?

.....
.....
.....

3) Qual o nível de dificuldade das questões considerando o currículo que temos em nossa região?.....

...
.....
.....
.....

4) Como a prova é única para todas as regiões do país e para as diferentes redes de ensino você não acha que isso acaba excluindo os alunos de escolas com menos recursos e mais distantes dos grandes centros?.....

.....
.....
.....

5) Sabemos que a escola inscreve todos os alunos. Se fosse o aluno quem se inscrevesse, você acha que teríamos tantos inscritos?

.....
.....
.....

6) A premiação seria uma estratégia de motivar a participação?

() sim; () não; () em parte.

Justifique:.....
.....
.....

7) Como a prova é dividida em níveis, será que os alunos das séries com menos conteúdos não saem prejudicadas?.....

.....
.....
.....

8) Os principais objetivos da OBMEP são estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica. Você acha que isso realmente vem acontecendo? () sim; () não.

Por quê?.....
.....
.....

9) Cite os pontos que você considera positivos da OBMEP:.....

.....
.....
.....

10) Cite os pontos que você considera negativos da OBMEP:.....

.....
.....
.....

Frederico Westphalen, _____ de _____ de 201__

Participante

Pesquisadora