

AVALIAÇÃO EXTERNA: ESCALAS REGULADORAS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS¹

**Edite Maria Sudbrack² – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões, Brasil – sudbrack@uri.edu.br**

**Eliane Maria Cocco³ - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e
das Missões, Brasil – elianecocco31@gmail.com**

Resumo: O estudo propõe-se a analisar a avaliação em larga escala e sua interface com a OBMEP. As políticas educacionais de avaliação em larga escala, revestem-se em tema de pesquisa, por se tratarem de fenômenos sociais que impactam na vida das pessoas. Abrangem a sala de aula até o grande planejamento educacional. O estudo debruça-se sobre as políticas educacionais de avaliação externa, analisando o papel do Estado, com foco na Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas. A metodologia é qualitativa com sustentação empírica e fundamentação teórica. O estudo conclui que a OBMEP possui traços semelhantes à avaliação em larga escala e é assumida pelo poder público, porém ainda é uma política de governo.

Palavras-Chave: Avaliação Externa. OBMEP. Políticas Educacionais. Regulação.

1 Introduzindo o tema

Nos desdobramentos de uma política educacional há que considerar que a mesma transcende sua esfera específica, posto que, vincula-se ao projeto social como um todo e às contradições do momento histórico. A política educacional enquanto uma das políticas sociais é a aplicação da ciência política para o setor educacional. A referência à política educacional implica em ideias e ações, remete ao espaço onde se manifesta a politicidade da educação. Por se tratar de um fenômeno social que se circunscreve aos cotidianos das pessoas, por configurar-se como um conjunto de fatores históricos e, por vezes contraditórios entre grupos distintos, é objeto de interesse de pesquisa. Sua abrangência alcança desde a sala de aula até os grandes planejamentos educacionais (CURY, 2001).

¹ Texto derivado da Pesquisa Edital 01/2012: Políticas Educacionais no Brasil na década de 2000: interfaces, financiamento, gestão e avaliação e da dissertação de mestrado Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas em um município do RS e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções.

² Doutora em Educação pela UFRGS/RS e professora da URI/RS.

³ Mestranda em Educação pela URI/RS. Bolsita de mestrado CAPES.

A avaliação tem suscitado esforços no sentido de problematizá-la, eis que sua análise revela-se fundamental, no sentido de não se ocupar apenas com resultados eficazes, mas atentando, também, com as finalidades essenciais da educação. Conforme Correia (2010), a avaliação tem um papel mais amplo do que estar a serviço da gestão, mas de “construção social das práticas e das ações educativas” (id. 2010, p. 460).

Este estudo almeja compreender que as políticas se materializam em ações, neste caso os diferentes programas governamentais da União, submetem-se às condições concretas de implementação. Por se traduzirem em práticas efetivas, as ideias precisam ser viáveis e aceitáveis técnica e politicamente, contribuindo com a qualificação do Processo Educacional. Neste contexto, a partir da década de 1990, começam a serem intensificadas várias experiências com relação à avaliação do sistema educacional, aumentando o poder de controle sobre as instituições de ensino, sobre os gestores, sobre currículos e sobre o trabalho dos professores. Os resultados das avaliações, como SAEB⁴, ENEM⁵, Provinha Brasil, SINAES⁶, entre outras, passaram a ser usados como medidores da aprendizagem, enfatizando sua face reguladora.

No mesmo entorno das políticas públicas educacionais, surge, em 2005, a Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), com vários objetivos, dentre eles: revelar talentos na área, contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica e o de incentivar o aperfeiçoamento dos professores. Este projeto foi idealizado por professores da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Hoje a OBMEP está sendo considerada a maior competição de Matemática do Mundo com quase 20 milhões de inscritos a cada ano. Por isso é importante reconhecer o papel que ela assume no contexto da escola enquanto instituição promotora da transformação social. Neste sentido, será que a OBMEP é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala? Por conseguinte, este estudo, procura analisar a OBMEP como uma possibilidade de política educacional de avaliação em larga escala relacionando o propósito político da criação da Olimpíada com a sua aplicabilidade.

⁴ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁵ Exame Nacional do Ensino Médio.

⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

2 Desenvolvimento

2.1 Considerações sobre as Reformas Educacionais

O Brasil presencia nas últimas duas décadas um contexto de reformas educacionais, protagonizado pelas Políticas Educacionais. Tais medidas têm sido demandadas pela crescente democratização da sociedade brasileira, pelos clamores da sociedade civil, debates das associações de classe, pressões externas dos organismos internacionais, entre outros.

Nesta perspectiva, evidencia-se um novo padrão na alocação de recursos financeiros para a educação, novos modelos de gestão, bem como a ênfase na avaliação em larga escala, envolvendo Redes e Sistemas de Ensino.

As reformas, em curso, carecem de esforço analítico, já que são portadoras de transformações, inclusive sobre o modo de pensar o campo político (CORREIA, 2010). Estas narrativas ausentaram, por vezes, do debate, a questão da avaliação de tais medidas. Para o autor (id., p. 457, 2010), é importante trazer à tona a discussão, na perspectiva de que “as relações entre a produção política da regulação em educação e a construção de políticas de avaliação”, são imprescindíveis. O alerta do autor vai no sentido de que a avaliação tem se deslocado da promoção da qualidade para reduzi-la ao culto da avaliação (id. Ib.) Os processos de reforma inscrevem-se como contradição e conflito, regulação e emancipação, no sentido de que aquilo que se configura como construção para um grupo pode não ser para outro. Estas lutas que se desenvolvem num espaço de contradições não vão possibilitar antecipar os rumos que a reforma irá tomar, nem sua influência sobre os grupos. Vale dizer que as contradições podem representar uma brecha para respostas contra-hegemônicas. Exige-se, assim, conclamar os educadores para desenhar formas de trabalho em grupo que potencializem espaços de resistência, inclusive na abertura de causas alternativas que enfrentem a hegemonia presente em diversos setores, inclusive nos meios de comunicação, para mais comprometimento com a mudança social, explorando as possibilidades que o contexto contraditório das reformas oferece. Giroux ilustra que “a mensagem parece ser que os professores não contam quando se trata de examinar criticamente a natureza e o processo de reforma educacional” (1997, p. 157). Na mesma linha de argumentação, se

a mudança fosse entendida como resultado de interações complexas entre diferentes atores, os programas de reforma teriam que considerar diferentes mecanismos de discussão, trocas e críticas (SACRISTÁN, 1999).

Os processos de negociação poderiam suscitar o melhor entendimento dos programas de reformas, traduzindo-se em diferentes textos, com histórias singulares, interpretações diversas, significados abertos, em constante reformulação. Assim, as reformas seriam programas criativos, passíveis de variadas leituras e reformulações, rumo a emancipações. Circunstanciadas nesta ótica, surgem algumas derivações. A primeira delas remete à historicidade do processo de construção de uma Política Educacional voltada à Reforma, pois a mesma não surge do nada. Neste caso, a historicidade poderia testar sua validade e entender seus propósitos. Uma segunda derivação faz supor que se o significado do texto é negociado, são avaliadas, também, as condições de interpretação, tais como as limitações da prática, as capacidades e possibilidades de participação dos envolvidos. Ilustra esta realidade o que afirma Sacristán “o político prudente sabe que nem sempre tem o domínio sobre a realidade e que todo programa está destinado a ser negociado” (1995, p. 92). Neste sentido, uma reforma bem intencionada deveria privilegiar os principais interlocutores, ou seja, os professores.

As questões que envolvem as reformas não se reduzem a problemas de “procedimento” técnico, apenas. Uma reforma não pode centrar-se somente no aspecto pedagógico ou organizacional, mas precisa debater suas finalidades políticas. A análise entabulada por Popkewitz (1997), acerca dos processos de regulação social e monitoramento dos professores, aponta que, de um lado, há um modelo geral de experiências para todos, de outro, intensificam o trabalho do professor, tendo em vista o maior controle e monitoramento de seu fazer, além do monitoramento mais amplo, através de avaliação externa.

Na perspectiva de contribuir com a reflexão é oportuna a contribuição de Afonso (2001), pautada na análise sociológica das políticas educacionais, refletindo criticamente, na direção de políticas transformadoras (id., 2001). A dimensão do Estado regulador é trazida por Afonso (2001) incitando a refletir quanto aos desvios de rota do Estado, quando desvincula suas funções de “produtor de bens e serviços para se transformar em regulador de processo de mercado” (id., p. 25). Com efeito, a crise do

Estado tem impactado sobre a formulação de políticas educacionais, face aos novos determinantes da globalização e do novo capitalismo. O protagonismo do Estado na formulação de políticas educacionais parece seguir uma intencionalidade de controle e intervenção, realçando a categoria do Estado avaliador.

Neste estudo, portanto, apresentam-se as escolas reguladoras da avaliação externa sobre as políticas educacionais.

2.2 Avaliação Externa – Tópicos para reflexão

O tema da avaliação externa em todos os níveis da educação tem sua gênese no esforço de racionalização das políticas sociais, inclusive a educação, a partir da crise do Estado-Providência. O discurso do Estado avaliador encontra sua fonte também numa racionalidade instrumental/reguladora, na qual a imposição dos valores da competência e do desempenho forjam um pensamento único, traduzido como legítimo.

Esta carta avaliativa confere uma perda da democracia, que se despe de seu sentido de valor/forma de vida, para transmutar-se em uma racionalidade instrumental que hierarquiza o desempenho, na lógica da relação custo/benefício. Perdem-se, com efeito, os espaços de deliberação democrática de pensamento crítico e autônomo, substituindo-os por valores do mercado. Estes contextos, de traços predominantemente reguladores, conduzem a valorizar opções baseadas na meritocracia e não na ocorrência de uma avaliação emancipatória.

Os mecanismos de avaliação externa standardizados e homogeneizados, baseados em competências, traduzem a preocupação com a imagem externa do sistema. Revelam o sentido mais perverso da avaliação, ou seja, classificatório e excludente. O conceito de avaliação vinculado à ótica da competência aponta para a marca econômica presente na política educativa, bem ao gosto do viés mercadológico. A avaliação standardizada 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.

Trata-se do que Lyotard (1988) denomina de performatividade (desempenho). Assim, enquanto um mecanismo que controla indiretamente, prescreve e controla

tarefas, avaliando performances, a relação educação/professor é subvertida, já que aponta para a sua utilidade, para a comercialização da educação, transformando-a em bem de consumo, articulada ao mundo do trabalho flexível da sociedade globalizada.

O que está em jogo na avaliação é também seu significado simbólico, na medida em que o poder central manifesta seu poder político, embora não transpareçam de forma visível seus mecanismos, já que são encobertos por linguagens especiais, como qualidade e competitividade. De todo o modo, o poder político funda os mecanismos de avaliação externa em vigor, assentados no pilar da regulação. Ao afirmar que o poder público deve prestar contas à coletividade sobre serviços que oferece e como usa os recursos, processa-se uma substituição do discurso da escola pública pelo princípio neoliberal de livre escolha e/ou de competitividade entre escolas (Barreto, 2000). Esta parece ser a grande narrativa do momento, ao proclamar a importância e o significado dos produtos da avaliação externa e a responsabilização dos docentes.

2.3 Avaliação em larga escala: conceituação inicial

Ao analisar a Olimpíada de Matemática das Escolas públicas como possibilidade de avaliação em larga escala, cumpre-nos explicitar o que se entende por avaliação em larga escala. Segundo Werle (2010, p. 22): “é um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação [...], abrangendo um sistema de ensino”. Com efeito, a amplitude e abrangência da avaliação em seus diferentes níveis e modalidades, realizada por agências externas aos sistemas é o que lhe confere o caráter de larga escala. Nesse sentido a avaliação em larga escala sempre é uma avaliação externa às instituições escolares avaliadas (Werle, 2010, p. 22).

Cabe a ressalva, apoiada em Sobrinho (2004), que a avaliação não é neutra, nem totalmente objetiva, destacando o que está bem e o que não está, já que é submetida às condições históricas atuais. A avaliação transfigura-se, em fenômeno político, eis que envolve programas, redes de ensino, projetos, faz uso de recursos públicos. Seu impacto político nos sistemas educacionais se alarga para a sociedade como um todo. Apóia-se em reformas educacionais, seja nos currículos, na gestão, nas políticas e programas, entre outros, subsidiando a reflexão acerca da qualidade da educação pública e privada.

Outro componente inserido na Avaliação é a dimensão ética do ato avaliativo. A avaliação é uma decisão pública, por isso deve ser verdadeira e justa. O fenômeno

avaliativo nem sempre se conecta a diversidade pedagógica e emancipatória, percebendo-se muito frequentemente a função reguladora e restritiva, voltada mais ao controle e monitoramento dos sistemas de ensino, do que à emancipação.

As características da avaliação em larga escala dizem respeito a planos de longo prazo, aplicadas em períodos de tempo delimitados que permitem a análise temporal de evolução ou não-evolução. No Brasil, destaca-se o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, exemplificado pela Prova Brasil que realiza uma análise genérica do contexto educacional naquele nível de ensino e período de tempo. O SAEB, abriga algumas estratégias de avaliação, tais como, ENCCEJA, Prova Brasil, ENEM e Provinha Brasil, iniciativas de âmbito federal.

A esse contingente de exames e provas vem somar-se a Olimpíada de Matemática da Educação Básica- a OBMEP. Mais que produzir novos dados, os sistemas de ensino devem gerar debates e reflexões sobre os dados existentes, na perspectiva da tomada de decisões, de interpretação dos resultados, não se detendo apenas ao produto, mas ao processo. Há que se imprimir significação dos dados à luz das realidades vividas. Com efeito, a reflexão pode ressignificar os dados que parecem padronizados.

2.3 A OBMEP - características

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. Na sua 1ª edição foram 10.520.831 inscritos, 30.031 escolas, contemplando 93,5% dos municípios brasileiros. A cada ano, a Olimpíada teve mais inscritos, sendo que no ano de 2012, em sua 8ª edição, o número de inscritos foi de 19.166.371, 46.728 escolas e 99,42% dos municípios.

A OBMEP surgiu com 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. Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica. Incentivar o aperfeiçoamento dos professores e também sua valorização. E, ainda, contribuir para a integração entre as escolas públicas e as universidades federais, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas (OBMEP, 2013).

A Olimpíada acontece anualmente e é dirigida aos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e aos estudantes do Ensino Médio das escolas públicas municipais, estaduais e federais. Ela é realizada em três níveis de acordo com a escolaridade dos alunos – Nível 1: para os alunos que estão no 6º e 7º ano; Nível 2: para os alunos que estão cursando o 8º e 9º ano; e Nível 3: para os alunos que estão no Ensino Médio – . As provas acontecem em duas fases: a primeira com questões de múltipla escolha que são realizadas na própria escola. A correção é feita pelos próprios professores dos estudantes. Para a segunda fase são classificados 5% dos alunos de cada nível em cada escola. Esta fase é composta por questões discursivas e aplicada numa escola pólo de cada cidade. A aplicação e correção desta prova são feitas por fiscais indicados pela direção da OBMEP.

Na primeira fase, é sugerido para que a escola faça um relatório com informações referentes ao desempenho dos alunos de sua escola, relatando a quantidade de alunos que acertaram cada uma das 20 questões. O objetivo do relatório não é avaliar a escola e nem os alunos individualmente e seu preenchimento é opcional.

A Olimpíada oferece algumas premiações a fim de incentivar a participação e 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. Para os professores, escolas e Secretarias de Educação também existem premiações como: placa de homenagem, coleções de livros, vídeos, troféus, entre outros. Para os medalhistas de ouro é realizada uma cerimônia nacional, para os demais medalhistas cerimônias estaduais e os alunos com menção honrosa recebem a mesma em suas escolas.

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 e 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).

2.3 Interfaces: OBMEP X Avaliações em larga escala

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 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino.

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).

No contraponto, o que se atribui à avaliação é que o sucesso de alguns é conferido aos supostos dons que ele pode possuir enquanto os insucessos estariam relacionados à falta destes dons. Através de avaliações formais ou informais acontece uma seleção escolar legitimada pelo sucesso de alguns indivíduos e exclusão de outros. A Olimpíada é um instrumento que se constitui de avaliações normativas visando classificar os alunos e selecionar novos talentos, dando assim oportunidades àqueles que obtêm sucesso.

A OBMEP e a Prova Brasil usam escalas diferentes de verificar o conhecimento, pois a Prova Brasil 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 tantos recursos? 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? Ou quem sabe, instituir mais uma avaliação em larga escala, meta assumida no Plano Nacional de Educação - PNE de 2001.

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).

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 (CASASSUS, 2009).

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 as escolas. Tem-se assim, dado mais destaque 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 relevo 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 à 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 necessários para o desenvolvimento da sociedade.

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, tem-se buscado, também, qualificar a educação através de indicadores quantitativos e preparando os jovens para desempenhar funções exigidas pelo mercado de trabalho que gere cada vez mais lucros.

Neste momento poder-se-ia indagar: a Olimpíada por mais que tenha sido idealizada por professores, pessoas ligadas à educação, foi acolhida e financiada pelo governo federal pensando em melhorar as médias do IDEB, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - 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).

3 Aproximações Conclusivas

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.

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. Nesta perspectiva, os docentes e suas organizações também deveriam assumir o protagonismo na proposição de Políticas Educacionais, através da mobilização social, assim

minimizariam a tendência das políticas educacionais 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 à 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.

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.

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*.”

À semelhança 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 à 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 do direito à educação.

Em que pese a 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 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, se sua utilização não contribuir para a tomada de decisões consentâneas com tais interesses.

A conclusão provisória a que se chegou até o momento sobre a possibilidade de a OBMEP ser considerada uma avaliação em larga escala, no local onde este trabalho foi desenvolvido, e com a base teórica que o sustentou, é que ela 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 o país. 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.

4 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.

AFONSO, 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.

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.

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

CURY, C.R.J. Parecer CNE/CP 21: **A carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica**. Brasília:MEC/CNE, 2001.

GIROUX, R.V. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997.

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

LYOTARD, Jean - François. **O pós-moderno**. 3.ed. Rio de Janeiro: J.Olympio, 1988.125p.

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.

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

SACRISTÁN, G. Políticas y prácticas Culturales em las escuelas: los abismos de la etapa postmoderna. Heuresis, v.2, n.1, 1999

SILVA, Wellington; SOARES, Tufi Machado. Eficácia dos processos de linkagem na avaliação educacional em larga escala. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, p. 191-211, jan./abr. 2010.

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

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