

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA

João André Tavares Fernandes¹
jfernandes@edu.unicid.br

Resumo: Planejamento e avaliação são consoantes com a organização do Estado, da sociedade, das instituições em geral e, conseqüentemente, das políticas sociais, das quais destacamos a educacional. Este artigo tem como objetivo descrever os principais sistemas de avaliação e políticas públicas de educação no Brasil. Com base nos escritos de (*Apple, Costa, Freitas, Kramer, Lima, Maués, Oliveira, Souza, entre outros*), o texto contribuir para o melhor entendimento sobre avaliação no contexto geral, sobre os sistemas de avaliação implementados na década de 1990 e finaliza abordando de forma sucinta as políticas públicas em educação no cenário globalizado. Dessa forma a proposta desse artigo não é responder a nenhuma pergunta, e sim, cotizar-se para um melhor entendimento sobre avaliação e políticas públicas educacionais no Brasil. A metodologia apresentada nesse estudo vem com bases em pesquisas bibliográficas, buscando analisar com propriedade as referências citadas no texto, de forma clara e objetiva.

Palavras-chave: Avaliação de Sistemas de Ensino, Políticas Públicas, Estado-avaliador, Educação

Abstract: *Planning and evaluation are consistent with the state organization, society, institutions in general and, consequently, social policies, which emphasize the educational. This article aims to describe the main systems of evaluation and public education policies in Brazil. Based on the writings of (Apple, Costa, Davis, Kramer, Lee, Maués, Oliveira Souza, among others), the text contribute to a better understanding of evaluation in general, regarding the evaluation systems implemented in the 1990s and concludes succinctly addressing public policies in education in the globalized scenario. Thus the purpose of this article is not to answer any questions, and yes, paying contributions to a better understanding of educational assessment and public policy in Brazil. The methodology presented in this study comes with bases for literature searches, trying to analyze properly the references cited in the text clearly and objectively.*

Keywords: *Evaluation of Education Systems, Public Policy, State appraiser, Education*

INTRODUÇÃO

A Proposta inicial deste artigo não é responder a qualquer pergunta, e sim, aprimorar o conhecimento do leitor/aluno. Sou graduado em Administração de Empresas, atualmente Mestrando em Educação da Universidade Cidade de São Paulo – (UNICID/2011). A escolha pelo tema surgiu de uma dificuldade que encontrei em compreender na integra o que se trata

¹ Professor do curso de Administração de Empresas da Universidade Cidade de São Paulo. Mestrando do Programa de Educação da Universidade Cidade de São Paulo – UNICID.

os “Sistemas de Avaliação e Políticas Públicas em Educação no Brasil”. Logo nas minhas primeiras aulas do módulo “Avaliação e Gestão de Sistemas Educacionais e Redes Escolares”, não me senti tranquilo com as leituras e interpretações dos textos apresentados/indicados pelo programa de Mestrado.

Busquei informações nas bibliografias recomendadas pelo curso, leituras complementares, pesquisa em periódicos como: site da Capes, USP, Caderno de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, Google Acadêmico, entre outros, de forma geral, tudo que poderia me ajudar a entender melhor o contexto e a dinâmica da aula, e claro, ter uma participação mais ativa em sala, e não apenas como ouvinte.

Dentro dessa perspectiva, através das pesquisas e leituras, consegui selecionar um material didático claro e objetivo e, decidi escrever sobre o tema.

Na atualidade as organizações escolares estão passando por vários desafios, pois as constantes mudanças sociais, econômicas, e políticas ocorridas no mundo globalizado requer que estejamos preparados para lidar com tal adiversidade. Esse artigo apresenta a importância de algumas mudanças ocorridas no sistema de avaliação implementado na década de 1990 e, sobre as políticas públicas de educação no Brasil, sob a visão de alguns renomados autores pesquisados e estudados, estabelecendo um elo entre eles.

Nesse contexto vale citar que essa prática de avaliação vai, nos finais dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, ganhando uma dimensão quase consensual, pelo menos teoricamente, no cotidiano das organizações, sejam escolares ou não.

Outro aspecto importante citado e explicado nesse artigo é o “liberalismo clássico *versus* neoliberalismo”, e suas dissociações, ou seja, ao mesmo tempo em que o Estado parece estar delegando poder a indivíduos e instituições autônomas que estão competindo cada vez mais no mercado, ele permanece soberano nas áreas mais importantes. Uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé nos “indivíduos inovadores” no mercado e as formas atuais de neoliberalismo é o comprometimento do último como um Estado regulador.

A proposta metodológica desse artigo é de cunho bibliográfico, onde será citados alguns autores que discutem com propriedade sobre Sietamas de Avaliação e Políticas Públicas em Educação no Brasil de forma clara e objetiva.

ENTENDENDO AVALIAÇÃO: NO CONTEXTO GERAL

Partimos do pressuposto de que a avaliação é um elemento indissociável do planejamento. Planejamento e avaliação são consoantes com a organização do Estado, da sociedade, das instituições em geral e, conseqüentemente, das políticas sociais, das quais destacamos a educacional.

Para Lima e Costa (2010) isso nos leva a assimilar que, para compreender as situações de planejamento e de avaliação, tanto das políticas públicas educacionais quanto das políticas de avaliação escolar, temos de, necessariamente, compreender a organização econômica e social estabelecida em determinados contextos da história.

Dentro desse momento histórico, Lima e Costa (2010) enfatizam que:

Um movimento salutar que ocorreu no último quartel do século XX foi o de incluir o avaliado como sujeito do processo avaliativo. Há, portanto, uma transposição ou uma mudança ampliada da concepção de avaliação, antes restrita à avaliação da aprendizagem de alunos; atualmente passa a ter uma dimensão maior, que envolve necessariamente, a avaliação de políticas públicas. Tal abordagem parte, por um lado, do crescente movimento social, que, na década de 1980, lutou por ampliação da democratização e da oferta de serviços públicos, e por outro lado, pela necessidade implantada pelos organismos internacionais de financiamento, cujos contratos de empréstimos passam a vincular a avaliação dos investimentos e seus resultados. (p. 178)

Para Sousa (2009) “em consonância com o que ocorreu nas políticas educacionais em nível mundial a partir dos anos 1980, no Brasil se tem, há quase 20 anos, a emergência de iniciativas de avaliação dos setores públicos de ensino, apresentadas como mecanismos privilegiados de promoção da qualidade de ensino”.

De acordo com Sousa (2009) destaca-se que:

A avaliação pode se voltar a diferentes focos, como por exemplo, aprendizagem, desempenho de aluno, planos, programas, projetos, currículos, instituições e, até mesmo, às próprias políticas educacional. A partir de 1990, o governo federal passou a organizar sistemas nacionais de avaliação educacional, difundindo à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas voltadas à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino. (p. 31)

Lima e Costa (2010) faz uma importante contribuição:

Na primeira concepção de avaliação, o avaliar o outro, o julgamento do outro, resume-se em “que medida o outro aprendeu”, qual a porcentagem de conhecimento adquiridos, ou seja, os instrumentos de avaliação estão amarrados aos resultados, aos objetivos, logo, não há como modificar o processo. O sujeito, em geral, terá de retornar, refazer o seu caminho, até que consiga atingir fielmente os objetivos traçados pelo planejamento, pelo plano de aulas, respondendo fidedignamente às expectativas do professor, que, normalmente, são aquelas ditadas pela sociedade e pelas políticas educacionais. (p. 179)

Para os autores, nesse processo, percebe-se que o sujeito da aprendizagem é apático, sendo que o seu sucesso ou fracasso estará condicionado a sua adequação àquilo que foi previamente planejado pelos órgãos centrais da educação. Nessa lógica, o ensino passa a ser equacionado com base nas suas possibilidades individuais, constituídas por meio de seus esforços e de sua adequação ao modelo imposto a ele. Tal modelo é fundamentado na (i)lógica mercadológica emprestada do gerencialismo empresarial: relação custo/benefício, empreendedorismo, eficiência/eficácia, competências e habilidades...Lógica que transforma o cidadão político em cidadão-cliente, daí não mais aluno, mas cliente/clientela. (LIMA E COSTA, 2010, p. 180)

Os autores fazem uma observação importante em dizer que, o que tem ocorrido, portanto, é que os sujeitos avaliadores mudaram a “forma” de avaliar, mas o seu “conteúdo” é o mesmo. Ou seja, institui-se a avaliação como um resultado descritivo incluindo valores qualitativos, descrições do processo, mas a natureza ou o conteúdo da avaliação é o mesmo: a seletividade e a exclusão, embora tenhamos os ciclos, a pedagogia (ou a síndrome, ou, ainda, a cultura) das aprovações, a inclusão, a universalização do acesso, as políticas de cotas e de inclusão de vários setores antes excluídos. (LIMA e COSTA, 2010, p.181-182)

Lima e Costa (2010) reconhecem que, hegemonicamente, continuamos com as classes, as seriações, os vestibulares, as retenções, as aprovações. Entretanto todo esse “sucesso” não se revela em qualidade social, visto que, apesar do discurso de inclusão garantido na Constituição e na própria LDB 9.394/96, os sujeitos ainda continuam excluídos, tanto do processo de ensino/aprendizagem, quanto dos processos decisórios. (ibidem)

Sousa (2008, p.270) alerta que “no campo da avaliação educacional, emergem pressupostos teóricos-metodológicos que apontam para uma nova abordagem, cujas

características foram indicadas por (Saul, 1988, *apud*, Sousa, 2008, p. 270), tendo como fonte a análise de Gómez, as quais são a seguir reproduzidas, de modo sintético:

[...] nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados de valores; a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos como objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações; a ênfase desloca-se dos produtos para os processos da prática educativa; reque uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao processo, às manifestações observáveis e aos significados latentes; a informação não é unívoca, nem monopólio de um grupo ou estacamento. (ibidem)

A partir de uma análise a autora conclui dizendo que, [...] o fortalecimento de uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação do rendimento dos alunos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, evidencia uma desconsideração do conhecimento produzido na área da avaliação educacional e, particularmente, da avaliação da aprendizagem. (SOUSA, 2008, p. 275)

UMA BREVE DESCRIÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO IMPLEMENTADOS NA DÉCADA DE 1990

A necessidade de avaliar as políticas públicas e as instituições públicas tem como fundamento tanto as demandas dos movimentos sociais quanto as orientações dos organismos internacionais. Na década de 1990, iriam ser estabelecidos, na área da educação, vários instrumentos de avaliação dos sistemas de ensino, resultantes de interesses diferenciados.

Souza e Oliveira (2003, p. 880-881) definem que, “nos anos finais da década de 1980 registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional”. Esta sistemática é denominada pelo MEC, a partir de 1988, e implementado em 1990, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federais. Para

tanto, além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta informações sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas.

Ao comentar sobre eventuais impactos do SAEB, (Bonamino, 2002, *apud*, Souza e Oliveira, 2003) considera que, em

sua forma atual, o SAEB não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O SAEB ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. (...) Para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o SAEB pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação. É sempre possível, e já alguns sinais concretos a respeito, que ao reverberar nos estados e municípios o modelo tornaria mais propenso a aderir às teses sobre regulação pedagógica e financeira da vida escolar que, até o momento, o desenho do SAEB parece não endossar. (p. 882)

Para os autores se com o SAEB o que se provava é a competição entre unidades federadas, no caso de sistemas criados pelas próprias unidades federadas, como desenho censitário, está lógica competitiva é transferida para as escolas, acrescida do poder de conformar com os currículos escolares.

Lima e Costa (2010, p. 191) acrescentam que como as concepções de tais avaliações estão baseadas na meritocracia, ou seja, nos resultados obtidos, os melhores alunos, elas têm referendado uma postura competitiva, ou seja, os melhores alunos, as melhores instituições, marcados por um conceito. Os autores reconhecem que assim, ocorre um marketing de instituições e de alunos. Sucede, também, uma corrida individual pelo sucesso. Ou seja, a avaliação fica impregnada de concorrência e de competitividade, não criando, em geral, uma política de transformação das condições de aprendizagem, das condições subjetivas e objetivas que intervêm na organização escolar.

Para o ensino médio, foi criado, em 1998, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), aplicado aos alunos concluintes do Ensino Médio, e que o Governo procurou e tem procurado vincular às formas de inclusão nos cursos superiores, como um meio de seleção que substitua os vestibulares e/ou auxilie nos processos seletivos. Em 2005, segundo o

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mais de 100 mil estudantes puderam ingressar pelo ProUni (Programa Universidade para Todos), que utilizou os resultados do ENEM para ofertar bolsas de estudos integrais ou parciais. (LIMA e COSTA, 2010, p. 190)

Souza e Oliveira (2003) podem nos ajudar a compreender melhor o ENEM, com a seguinte definição:

O ENEM tem uma especificidade a ser observada: apresenta-se como um exame em que o aluno é que decide sobre a conveniência de participar, após a conclusão do ensino médio, sob a promessa de que “seu futuro passa por aqui”, frase constante de material informativo divulgado pelo INEP. De modo explícito, fica evidenciada a visão individualizada com que é tratado o processo educacional, sendo atribuída, ao aluno individualmente, a responsabilidade pelas eventuais competências ou incompetências que o exame vier a demonstrar. Além de atribuir ao potencial do aluno o seu sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais que condicionam tal ou qual trajetória escolar e social, cabe ainda observarmos que, tal como se apresenta, o ENEM tende, no limite, a penalizar os alunos oriundos de escolar que contam com precárias condições de funcionamento, oferecidas pelo poder público, que, tradicionalmente, atendem a população pobre. (p. 883-884)

Neste sentido é importante atentar par o que diz os autores: “trata-se portanto de uma medida de resultado final, interpretada em uma perspectiva individualizada, desconsiderando as condições do sistema de ensino que, sem dúvida, induzem a produção de “competências” ou “incompetências” nos alunos”. (Idem, p. 884)

Com relação à avaliação do ensino superior, particularmente sobre a graduação, contamos com estudos quem vêm registrando e analisando sua evolução no Brasil, trazendo importantes informações e reflexões, que possibilitam uma compreensão dos programas governamentais implementados nos anos recentes. (SOUZA e OLIVEIRA, 2001, p. 885)

Lima e Costa (2010, p. 190) cita como um dos mais importantes instrumentos de avaliação do sistema de ensino superior o “Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras” o (PAIUB). Essa iniciativa do MEC, por intermédio da Secretaria do Ensino Superior (SESU), destinou-se a avaliar a qualidade dos cursos de graduação das Instituições de Ensino Superior (IES). Foi implantando em 1993 e implementado em 1994 em

alguns cursos por amostra de IES. Não chegou a ser efetivado totalmente, pois, em 1996, foi substituído pelo Exame Nacional de Cursos (ENC), também conhecido como “Provão”. Perdurou até o ano de 2003, quando foi extinto.

Nesse sentido os autores explicam que extinto o ENC, foi criado, pelo decreto 10.861/04, o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), regulado pela CONAES (Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior), em parceria com o MEC/SESU e o INEP. Tem como objetivo o credenciamento, recredenciamento, autorização, renovação e reconhecimento de cursos das IES e a divulgação da qualidade das IES para a sociedade. É composto pelos seguintes instrumentos de avaliação: Avaliação da Instituição, Avaliação das Condições de Ensino (ACE) e pelo ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). O ENADE foi aplicado pela primeira vez em novembro de 2004, em vários cursos, por amostragem, em momentos distintos da formação dos alunos.

Ao discutir essas questões de avaliação em um contexto geral, Lima e Costa (2010) apontam que:

As experiências com o ENC demonstraram que muitas faculdades e universidades começaram a preparar os alunos, numa espécie de cursinho preparatório, para enfrentar o “Provão”. Em relação ao SAEB, a postura não é tão diferente: em pesquisas realizadas por Esteves (1998), citado por Zibas (2002), verifica-se que os professores não se envolveram com os resultados da avaliação, que as escolas responderam de forma infiel aos questionários para dar uma visão positiva aos estabelecimentos, que os professores ajudaram os alunos durante as provas, enfim, que o resultado da avaliação não corresponde a realidade. (p. 191-192)

Os autores alertam que a concepção político-filosófica que sustenta tal universo de avaliações se embasa na competitividade e na eficiência, ou seja, o sucesso ou o fracasso é responsabilidade de cada indivíduo, e cada instituição tem que primar por uma relação otimizada de custo-benefício em relação a número de vagas, professore e aluno. Em síntese, para compreendermos como esse processo de planejamento e avaliação é tradicional, basta tomarmos ciência (consciência) de que as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão não foram subsidiadas por uma concepção de planejamento e de avaliação que considerasse a diversidade dos processos inclusivos. Portanto, as políticas públicas incluem para excluir, avaliam para reter, em suma, aprovam a reprovação. (ibidem)

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO NO CENÁRIO GLOBALIZADO

Para Maués (2003, p. 10) as políticas públicas têm se caracterizado nas últimas décadas, no Brasil, por uma racionalidade técnica, instaurada por meio do paradigma político que pode ser definido como neopragmatismo. A lógica dessas políticas tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que vêm na Educação um dos meios para a adequação social às novas configurações do desenvolvimento do capital.

O autor define que entendendo as políticas educacionais como uma das políticas sociais, portanto como uma política pública, isto é como uma “atividade ou conjunto de atividades que, de uma forma ou de outra, são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam”.

Na realidade para alguns autores (Peroni, 2000; Azevedo, 1997, *apud*, Maués, 2003, p. 11) vale citar:

[...] as políticas públicas, não são determinadas pelas mudanças no papel do Estado, mas são partes constitutivas dessas mudanças, dando “visibilidade e materialidade” a elas e ao próprio Estado. Assim, as políticas educacionais brasileiras, como parte das políticas públicas, passam a ser formuladas, sobretudo na década de 1990, visando a contribuir com os fins de ajustes do Estado que está se reformando, num trabalho que teve destaque a partir de 1996 com a criação da Administração e Reforma do Estado – MARE.

Para Frigotto, (*apud*, Maués, 2003, p.11) define que assim, as políticas públicas surgem no cenário da globalização como forma de regulação social e de ajuste estrutural, como um mecanismo formal (Estado) e informal (sociedade civil) que estruturam o conjunto de setores da vida social, política e econômica, nas dimensões pública e privada e que, no caso específico do Brasil, apontam para uma concepção produtiva e mercantilista, procurando desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilita a empregabilidade.

Freitas (2005, p. 913-914) sintetiza dizendo que: “grosso modo, no Brasil, podemos dizer que temos uma disputa entre duas grandes políticas públicas: as chamadas neoliberais, conduzidas pelo PFL e pelo PSDB, e as que chamaríamos democráticas e participativas,

conduzidas pelo PT e seus aliados”².

Dentro dessa perspectiva Maués (2003) enfatiza dizendo que:

É nesse contexto de globalização e neoliberalismo, este como um constructo ideológico do primeiro, que vai se dar uma intervenção mais direta dos organismos internacionais nos Estados-nação, dentre outras formas, por meio da educação, objetivando alinhá-los a essa nova ordem econômica, política e social. Os organismos internacionais passam a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento. (p.12)

Para Apple (2003, p. 134) a educação passa a ser considerada como um instrumento de hegemonia para, numa racionalidade técnica e mercadológica, promover um consenso que tenha no mercado a sua principal e única referência.

Nesse sentido o autor afirma que a característica que define o neoliberal é baseada principalmente nos princípios centrais do liberalismo clássico, em particular o liberalismo econômico clássico, mas existem diferenças cruciais entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Essas diferenças são absolutamente essenciais para o entendimento das políticas de educação e das transformações que a educação está sofrendo agora.

Mark Olssen (*apud*, Apple, 2003) explica detalhadamente tais diferenças na passagem abaixo. Vale a pena citá-la na íntegra.

Enquanto o liberalismo clássico representa um conceito negativo do poder do Estado no qual o indivíduo era considerado um objeto a ser libertado das intervenções do Estado, o neoliberalismo veio para representar um conceito positivo do papel do Estado na criação do mercado adequando através do fornecimento de condições, leis e instituições necessárias para sua operação. No liberalismo clássico o indivíduo é caracterizado como um ser que possui natureza humana autônoma e exerce sua liberdade. No neoliberalismo, o estado procura criar um indivíduo que seja empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do estado era limitar e minimizar seu papel baseando em postulados que incluíam o egoísmo universal (o indivíduo interessado em si próprio); na mão invisível da teoria que ditava que os interesses do indivíduo eram também os interesses da sociedade como um todo e na máxima política do *laissez-faire*. Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, há então um elemento adicional, pois tal mudança envolve uma troca na posição do objeto analisado de *homo economicus*, que naturalmente pensa em si próprio e é relativamente independente do Estado, para “homem manipulável”, que é criado pelo

² O PT que acabou nos escândalos em Brasília é o PT social-liberal e não o PT socialista.

estado e constantemente incentivado a sempre reagir *eternamente* da maneira esperada. Não que o conceito do auto-interesse tenha sido substituído ou eliminado pelos novos ideais do neoliberalismo, mas numa época de bem-estar universal as possibilidades de indolência criam necessidades para novas formas de vigilância, investigação, avaliação de desempenho e outras formas de controle em geral. Nesse modelo, o Estado tomou para si a função de nos manter na linha. O Estado vai se certificar que cada um faça de si um “empreendimento constante”...em um processo de “governar sem ser governado” (p.135, grifos do autor)

Para Apple (2003, p. 138) ao mesmo tempo em que o Estado parece estar delegando poder a indivíduos e instituições autônomas que estão competindo cada vez mais no mercado, ele permanece soberano nas áreas mais importantes. Uma das principais diferenças entre o liberalismo clássico e sua fé nos “indivíduos inovadores” no mercado e as formas atuais de neoliberalismo é o comprometimento do último como um Estado regulador.

Nesse sentido o autor conclui dizendo que:

Fundamentalmente, o que estamos testemunhando é um processo no qual o Estado transfere a culpa das desigualdades evidentes aos acesso e aos resultados que ele próprio prometeu reduzir para as escolas, para os pais e para os filhos. Isso também, é claro, faz parte de um processo maior no qual grupos economicamente dominantes transferem a culpa pelos efeitos desastrosos de suas próprias decisões mal tomadas para o Estado. O Estado se vê, então, cara a cara com uma crise de legitimidade. Por isso não devemos nos surpreender se o Estado tentar exportar essa crise para longe de si. (APPLE, 2003, p.138)

Maués (2003, p. 18) reconhece que as políticas educacionais estão dentro do marco da reforma do Estado, e, consideradas na óptica do caráter instrumental, subordinadas à lógica econômica, tendo em vista a necessidade de adequar os países às exigências postas pela globalização e incluí-los, ou permitir a sua inclusão, na nova ordem econômica mundial.

Kramer (1999, p. 171) conclui dizendo que uma política pública deve, sim, propor, mas frequentemente chama-se de proposta o que é modelo, método ou grade curricular. Uma nova proposta para a educação, um novo currículo é um convite, um desafio, uma aposta. Uma aposta que, sendo parte de uma dada política pública, contém um projeto político de sociedade e um conceito de cidadania, de educação e de cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa bibliográfica contribui com o aprendizado mais profundo sobre os Sistemas de Avaliação e Políticas Públicas de Educação no Brasil, o presente estudo pode colaborar com a significância da aprendizagem de forma clara e objetiva.

No âmbito das políticas públicas, juntamente com a educação globalizada, emergem novos desafios para o Estado-nação, a globalização desperta no aluno o interesse pela pesquisa e a incessante busca pela informação rápida, ou seja, a educação vê-se obrigada a repensar suas metas e a revisar seus conteúdos.

As ressalvas postas por alguns autores citados neste estudo deixam claro que é necessário interrogar criticamente o discurso neoliberal que surge dos organismos que formulam as atuais políticas educacionais. Temos que ter consciência das implicações educativas do pluralismo cultural.

Outro aspecto em destaque é a política pública de educação no Brasil e os modelos de avaliação apresentados, que, assumem um significado especial no contexto global, tornando-se um modelo dominante para a educação em sociedades desenvolvidas que estão aprendendo a conviver com outras.

Podemos ter conhecimento das estratégias didáticas e das atitudes dos professores em relação à diversidade de idéias, experiências, estilos de aprendizagem, ritmos, capacidades, interesses, etc. Mas, cabe ao Estado-nação implantar um modelo de currículo que respeite as diferenças dos alunos, considerando a igualdade de oportunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M. W. **Comparando projetos neoliberais e desigualdade em educação.** In: GONÇALVES, L. A. O. (org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 – p. 127-148.

FREITAS, L. C. **Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92. p. 911-933 – Out. 2005.

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica.** In: MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas, SP: Papyrus, 1990 –

p. 165-183.

LIMA, A. B.; COSTA, A. C. M. **Políticas públicas e avaliação: sobre o controle e a emancipação humana.** In: LIMA, A. B.; PALAFOX, G. H. M. (org.). Estado & políticas públicas em tempos de reformas. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010 – p. 177-193.

MAUÉS, O. **Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil.** In: GONÇALVES, L. A. O. (org.). Currículo e políticas públicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003 – p. 09-27.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In: OLIVEIRA, D. A. Gestão democrática da educação. 8. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2008 – p. 264-283.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos.** In: DOURADO, L. F. (org.). Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios. São Paulo: Xamã, 2009 – p. 31-45.

SOUZA, S. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, Setembro 2003.