

EIXO 1 – POLÍTICAS PÚBLICAS, FINANCIAMENTO, AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A OBMEP¹ E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CAMINHOS INICIAS DE INVESTIGAÇÃO

Eliane Maria Cocco

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de F.W.
Bolsista do projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática,
Núcleo em rede, Observatório de Educação, INEP/CAPES.
elianecocco31@gmail.com

Edite Maria Sudbrack

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Campus de F.W.
sudbrack@uri.edu.br

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo apresentar os elementos constantes do projeto de dissertação: **A Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) em um município do RS e avaliação em larga escala: possíveis interlocuções.** O principal objetivo da pesquisa é analisar a OBMEP como uma possibilidade de avaliação em larga escala. A metodologia será de revisão de literatura sobre políticas públicas e avaliação e uma pesquisa de campo com enfoque qualitativo. Até o momento, percebe-se que a OBMEP não vem sendo analisada e discutida como uma política pública e que a implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais, causando a exclusão e seleção dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Olimpíada de Matemática; Política pública.

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 brasileiros². 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 fundamental-

mente 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 e algumas propostas da OBMEP. Outra possibilidade era a de verificar como os conteúdos matemáticos vinham sendo assimilados pelos alunos.

Passados sete anos, em sua 8ª edição e com 19.140.824 de alunos inscritos, 46.728 escolas e 99,42% dos municípios continuam participando em grande número da OBMEP, sendo hoje, 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 e Cultura (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).

Este artigo tem por objetivo apresentar os elementos constantes do projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen - RS. O projeto tem por objetivo geral 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. Será apresentado a seguir o contexto da pesquisa, os procedimentos metodológicos e breves apontamentos teóricos sobre políticas públicas e avaliação em larga escala, os quais se encontram em fase de ampliação.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A OBMEP é uma política pública educacional, de governo, que surgiu, em 2005, com vários objetivos, entre eles, o de estimular o estudo da matemática e revelar talentos na área. Na sua primeira edição foram 10.520.831 inscritos e, na sua sétima edição, em 2011, foram 18.720.068 milhões de alunos do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas que participaram.

Nesse processo competitivo surgem algumas considerações: no ano de 2005 a OBMEP teve 10.520.831 inscritos e premiou cerca de 32.000 alunos, o que corresponde a 0,30% do total de inscritos. Em 2006, o número de inscritos aumentou para 14.181.705, mas a premiação continuou a mesma, o que diminuiu a porcentagem de premiados, ou seja, 0,23%. Em 2007, o número de inscritos passou para 17.341.732 e a premiação aumentou para 33.000

alunos, mas mesmo assim a porcentagem de premiados diminuiu para 0,19%. Em 2008, foram 18.326.029 inscritos, a premiação foi a mesma do ano anterior, o que representou 0,18%. No ano de 2009, 19.198.710 alunos foram inscritos e, novamente, a premiação não foi alterada, representando 0,17%. Em 2010, foram inscritos 19.665.928 alunos, os premiados foram 33.200 o que deixou o percentual em 0,17%. No ano de 2011, foram 18.720.068 alunos inscritos e a premiação foi a mesma do ano anterior, o que representou 0,18% do total de alunos³.

Nesse contexto, percebe-se que o número de inscritos aumentou significativamente nesses sete anos, mas a premiação praticamente continuou a mesma. Ao se analisar em termos de porcentagem, os alunos que recebem alguma premiação não somam 0,25% do total. Será que essa avaliação está incluindo ou excluindo? Somente essa porcentagem pequena de alunos tem habilidades matemáticas? E os que não foram premiados, como se sentem? Qual é a visão da Direção e professores com relação à Olimpíada? Como são avaliadas as provas da 2ª fase? Assim nasce o questionamento central dessa pesquisa: A OBMEP pode ser considerada uma política pública educacional de avaliação em larga escala?

Desse modo, procurou-se contextualizar o tema em nível internacional, nacional, local e pessoal. Em nível internacional, a avaliação em larga escala vem sendo destacada pelo *Programme for International Student Assessment* que, no Brasil, foi traduzido como Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Para dar conta do contexto nacional, foi realizado um mapeamento com o objetivo de identificar as dissertações e teses sobre o questionamento anteriormente citado, no período de 2005 a 2011. A coleta de dados foi efetuada em três repositórios: CAPES⁴, LUME⁵ e IBICIT⁶. O levantamento buscou compreender e identificar como a OBMEP e como a questão das políticas públicas educacionais e avaliação em larga escala vêm sendo analisadas pelos órgãos colegiados⁷. No contexto pessoal, a pesquisadora participa da OBMEP desde a sua primeira edição, a qual também já possibilitou, através do ótimo desempenho dos alunos, um estágio de 15 dias no IMPA no Rio de Janeiro. É docente de Matemática, coordenadora da OBMEP, participa do Grupo e Pesquisa em Educação na URI e é bolsista do projeto: Indicadores de Qualidade e Gestão Democrática, Núcleo em rede, Observatório de Educação, INEP/CAPES.

Através dessa contextualização, percebeu-se que as avaliações externas e as políticas educacionais merecem cada vez mais atenção, precisam ser amplamente discutidas e pesquisadas para que se possa 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 for-

ma, a análise da OBMEP como uma possibilidade de avaliação em larga escala é extremamente conveniente e pertinente, pois percebe-se que a educação vem sendo regulada através das avaliações externas e sendo alvo de várias reformas e mudanças.

METODOLOGIA: CAMINHOS A SEGUIR

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 serão seguidos na pesquisa, a fim de assegurar a execução dos objetivos propostos, contribuindo para que se consiga fazer a interpretação dos dados mantendo o rigor científico.

Nessa perspectiva será desenvolvida uma pesquisa qualitativa. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador contata com os sujeitos, conhece suas histórias, suas experiências, tenta identificar o que eles pensam sobre o assunto pesquisado. As pessoas que fazem parte do estudo são consideradas sujeitos que participam da construção do projeto, são eles que dão sentido à pesquisa. 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).

Quanto à interpretação, a pesquisa terá uma abordagem hermenêutica, pois o pesquisador tem um pré-conhecimento, uma experiência do assunto a ser pesquisado e vai se defrontar com outras realidades, teorias e experiências que serão constitutivas de uma determinada visão de mundo que implica o processo de investigação

Nesse sentido Ghedin 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).

Quanto aos fins, a pesquisa terá 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”. O enfoque explicativo aprofunda o conhecimento da realidade, pois explica 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”. Visa a esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno.

Para atingir esse fim, será realizada a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Nesse sentido, Marconi e Lakatos 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 (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 183).

Por sua vez, 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).

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

A amostra a ser estudada será de professores de Matemática, coordenadores da Olimpíada e Direções de Escolas Estaduais, Municipais e Federais de Frederico Westphalen, RS, a idealizadora da Olimpíada, coordenadora regional e organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen.

Após a coleta dos dados será realizada a análise e interpretação das informações coletadas. De acordo com Chizzotti (2001, p. 98) “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 das respostas, pretende-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.

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÕES, CONTEXTUALIZAÇÕES E INTERVENÇÕES

Ao trabalhar 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 pela implementação das políticas públicas.

O termo Estado⁸ 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.

Afonso (2001, p. 17) caracteriza o Estado como uma “a 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 controle 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.

“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 como pretexto de responsabilizar as gestões e professores pelas médias baixas nas avaliações em larga escala, promovendo um espírito competitivo, buscando a melhora do setor produtivo e da economia.

Nessa perspectiva, percebe-se que no final da década de 1980 e, em especial no início do século XXI, com a crescente internacionalização do capitalismo, 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 avaliação em larga escala (SAEB, ENEM, Provinha Brasil, SINAES)⁹ tornou-se um dos eixos principais na estruturação das políticas públicas educacionais.

O Estado, através da avaliação em larga escala, 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.

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, pois as políticas públicas envolvem interesses entre camadas sociais. Essas políticas nem sempre são destinadas a atender aos interesses das classes sociais menos favorecidas.

Mas o que é uma política pública? Como ela surge? Como é elaborada? Quem são os participantes? Para que são destinadas? O que é uma política educacional e qual a sua importância? Esses questionamentos tentarão ser esclarecidos no decorrer do texto.

Boneti (2010) diz que 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 se dá “a partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo a atuação do Estado” (CAMINI, 2005, p. 30).

Na elaboração de tais políticas, alguns agentes são determinantes, entre eles, destacam-se as elites globais, as classes dominantes nacionais, as organizações da sociedade civil, as ONGs e os movimentos sociais. Também na elaboração e operacionalização das políticas públicas estão envolvidos alguns pressupostos entre os quais ressalta-se, em primeiro lugar, “os interesses da expansão do capitalismo internacional, explicitados pelas elites globais” (BONETI, 2010, p. 15). O segundo fator “diz respeito à correlação de interesses originados no contexto social, das classes dominantes e dos vários segmentos que compõem a sociedade civil” (p. 15). 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”.

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 da pesquisa. Dessa forma, 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 com políticas as quais auxiliam nas despesas com a educação das pessoas para que possam, com mais qualificação, melhorar a sua renda e sua qualidade de vida.

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 na escola e demais instituições que, 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” (BONETI, 2010, p. 37).

Para Boneti, a desqualificação ocorre no momento em que as instituições de ensino passam conhecimentos novos como sendo os verdadeiros e esquecem dos 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. O sucesso de uma política pública vai depender de conseguir realizar suas metas ou não.

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 co-

nhecimentos 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).

É importante salientar que as políticas públicas são resultantes de condicionamentos que dependem “do momento histórico, dos interesses das elites, das classes dominantes ou do jogo de forças políticas envolvendo os diversos setores da população em geral” (BONETI, 2010, p. 22).

Na educação, há muita descontinuidade nas Políticas do setor. As políticas educacionais são assistencialistas, populistas, compensatórias, dirigidas a grupos selecionados com duração limitada a cada Governo, os quais imprimem a direção desejada e o lugar da educação dentro do modo de produção. Dessa forma, o Banco Mundial intervém nas políticas e estratégias da educação básica pública de forma sistemática, reproduzindo os modismos externos, destruindo os *ethos* culturais, causando um esvaziamento da identidade e a domesticação da inteligência (SILVA, 2002).

O Estado, dessa forma, 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, e por outro lado, 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.

CONCEPÇÕES E DECORRÊNCIAS DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA

No Brasil, o sistema de avaliação educacional evoluiu muito nos últimos anos. O MEC/INEP têm promovido várias avaliações em larga escala para educação básica e 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, 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.

Fala-se muito em avaliação externa e avaliação em larga escala. Nesse sentido Werle (2010) descreve que 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” (2010, p. 22). E a autora conclui dizendo 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.

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.

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 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.

Por que tanta competição? Por que deixou-se 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 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.

Os testes, mais frequentemente utilizados, são compostos de múltipla escolha sendo apenas uma habilidade avaliada. 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).

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 prazo, geralmente acontecem de dois em dois anos, são avaliados resultados em leitura e resolução de problemas e no médio, também, 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 mul-

tilaterais 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).

Para complementar, o autor afirma 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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.

A escola é um dos espaços mais importante de formação e como tal deveria contribuir para a socialização dos indivíduos, para a construção de pessoas mais humanas, autônomas e intelectualmente desenvolvidas. Contudo, sabe-se que as políticas educacionais no Brasil sempre foram planejadas para atender a determinados grupos, pensadas sempre em função de acomodar os indivíduos para que não restrinjam suas influências e assim, continuem sendo vítimas de um sistema opressor e detentor do poder.

As avaliações em larga escala, que foram surgindo, fazem parte de algumas reformas educacionais de iniciativa governamental, com o objetivo de monitorar a Educação Básica e Superior, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições

da instituição, o que interferiu na aferição dos resultados e induziu as instituições para a qualificação pretendida pelo Estado avaliador. 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 a 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 ênfase na qualidade, elaboração de políticas públicas, transparência dos resultados. O que se avalia é o resultado, o produto final.

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.

Muitos são os desafios para que se consiga promover uma educação de qualidade. Um desses desafios é que na construção das políticas educacionais haja uma integração horizontal entre Estado e instituições de ensino, havendo 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 que suas reivindicações sejam atendidas. Somente assim, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2012a).

Para que a implementação 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). Talvez, assim ter-se-iam programas educacionais mais criativos, mais dinâmicos cuja intenção principal fosse a emancipação dos sujeitos.

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. A OBMEP é considerada a maior competição matemáti-

ca do mundo. 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. O MEC e MCTI são os responsáveis pelo pagamento de todos os gastos e quem realiza é o IMPA e a SBM.

Com este estudo se estará contribuindo para ampliar o conhecimento científico já existente no sentido de evidenciar as políticas públicas educacionais, mostrando que a educação sempre foi alvo de reformas na promoção do capital e do avivamento econômico.

Notas

¹ Olimpíada de Matemática das Escolas Públicas.

² Dados obtidos do site www.obmep.org.br no início de 2012.

³ Dados obtidos do site www.obmep.org.br no início de 2012.

⁴ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>

⁵ <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1>

⁶ <http://bdtd.ibicit.br>

⁷ O mapeamento completo do contexto nacional foi publicado no VII Simpósio Nacional de Educação I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen, com o tema “OLIMPÍADA DE MATEMÁTICA E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UM ESTADO DA ARTE”.

⁸ 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.

⁹ SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior).

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.

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

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

BRASIL. **Constituição de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2012a.

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.

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.

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

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

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

GHEDIN, E. **Hermenêutica e pesquisa em educação**: caminhos da investigação interpretativa. Disponível em: < <http://www.sepq.org.br/Isipeq/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.

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.

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

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

SANTOS, Luciola Licínio de C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: parâmetros curriculares nacionais e sistema nacional de avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, v.23, n.80, Campinas, set., 2002.

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

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

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