



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**DANIELE OLIVEIRA SILVA**

**O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO  
CEARÁ - SPAECE – E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE CRISE  
ESTRUTURAL DO CAPITAL**

**FORTALEZA - CEARÁ**  
**2019**

DANIELE OLIVEIRA SILVA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ -  
SPAECE – E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO  
CAPITAL

Dissertação apresentada a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira. Área de concentração: Avaliação Curricular.

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo

FORTALEZA - CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S579s Silva, Daniele Oliveira.

O sistema permanente de avaliação da educação básica do ceará - spaece – e a prática docente no contexto de crise estrutural do capital / Daniele Oliveira Silva. – 2019.

72 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

Orientação: Prof. Dr. Maria das Dores Mendes Segundo.

1. Crise Estrutural do Capital . 2. SPAECE. 3. Avaliação. I. Título.

CDD 370

---

DANIELE OLIVEIRA SILVA

O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ -  
SPAECE – E A PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO DE CRISE ESTRUTURAL DO  
CAPITAL

Dissertação apresentada a Coordenação  
do Programa de Pós-Graduação em  
Educação Brasileira da Faculdade de  
Educação da Universidade Federal do  
Ceará como parte dos requisitos para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação Brasileira. Área de  
concentração: Avaliação Curricular.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo (Orientadora)  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Francisca Maurilene do Carmo  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ruth Maria De Paula Gonçalves  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

À Deus.  
À minha mãe Que sempre lutou pela  
emancipação humana de seus filhos.  
Ao meu esposo, Wagner, Grande amigo e  
imenso amor.  
Ao meu filho Luca Daniel, sempre amor.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por conceder-me o dom da vida e a saúde necessária para viver a minha missão de educar e de transformar vidas por meio de uma práxis impregnada de amor.

Aos meus pais Antonio e Aurineide.

Aos meus irmãos Rafael e Dimas.

À minha mãe, que do seu modo simples, de mulher trabalhadora, sempre incentivou e valorizou os estudos como elemento de elevação humana.

Ao meu marido, Wagner, grande amigo, que desde o início sempre foi amor.

Ao meu filho Luca Daniel, que na sua genuína inocência infantil me transmitia a paz e o conforto através do seu sorriso e do seu abraço.

À professora Das Dores, pelas cuidadosas e valorosas contribuições para os rumos deste trabalho; pela paciência e disponibilidade com que sempre esteve para o avanço deste trabalho.

À professora Maurilene, que aceitou participar deste trabalho desde a qualificação do projeto até a defesa da dissertação, trazendo contribuições riquíssimas.

À professora Ruth de Paula, que se disponibilizou de imediato para participar da qualificação deste projeto até a sua defesa; não tenho palavras para agradecer as suas palavras de incentivo e de grande ajuda.

Ao professor Mario por ser sempre tão solícito e sempre muito disponível, simples e amigo, obrigada por tudo.

Aos professores da Linha Estética, Educação e Sociedade por sempre se importarem com o bem estar de seus alunos e nos transformando em uma grande família.

Aos professores da Rede Municipal de Fortaleza que lutam diariamente e arduamente por uma educação de boa qualidade.

À Celma, diretora da Escola Municipal Maria Stella Cochrane Santiago, que me acolheu de uma forma cativante com seu jeito simples e que me faz a cada dia ver a educação como elevação humana de muitas crianças e jovens; agradeço a Deus a oportunidade de tê-la encontrado nessa minha jornada.

Enquanto a sociedade feliz não chega,  
que haja pelo menos fragmentos de futuro  
em que a alegria é servida como sacramento,  
para que as crianças aprendam  
que o mundo pode ser diferente.  
Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro. (Rubem Alves).

## RESUMO

O agravamento da crise estrutural do capital, tese defendida por István Mészáros (2002), nos apresenta diversas reverberações como o acirramento da luta de classes e a decadência ideológica burguesa na produção do conhecimento (Lukács, 2013). Nesse contexto, temos a preocupação atual de debruçar-nos sobre a proposta de avaliação do SPAECE-Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- implantado em 1992, pelo Governo do Estado do Ceará, o qual se busca compreender como esta avaliação interfere na formação do professor. Este estudo se baseia na perspectiva marxiana, cujo método de investigação se pauta no materialismo histórico dialético, abordagem de entendimento da realidade fundada na historicidade, na dialética e na contradição do objeto, e de suas múltiplas relações subjetivas e objetivas no real. Para finalizar, acreditamos que a presente pesquisa, contribua para a reflexão acerca da inversão que se imprime no sistema educacional brasileiro, que para caracterizar uma escola de qualidade, toma como cerne o resultado da avaliação feita mediante o exercício de treinamento com alunos ao longo do ano letivo, ao invés de se preocupar com a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

**Palavras-chave:** Crise Estrutural do Capital. SPAECE. Avaliação.



## ABSTRACT

The aggravation of the structural crisis of capital, a thesis defended by István Mészáros (2002), presents us with several reverberations such as the intensified class struggle and the bourgeois ideological decay in the production of knowledge (Lukács, 2013). In this context, we have the current concern of addressing the evaluation proposal of the SPAECE-Permanent Evaluation System of Basic Education of Ceará- implemented in 1992 by the Ceará State Government, which seeks to understand how this evaluation interferes with the teacher training. This study is based on the Marxian perspective, whose method of investigation is based on dialectical historical materialism, an approach to understanding reality based on the historicity, dialectic and contradiction of the object, and its multiple subjective and objective relations in the real. Finally, we believe that the present research contributes to the reflection about the inversion that is taking place in the Brazilian educational system, which, to characterize a quality school, takes as its core the result of the evaluation made through the training exercise with students throughout the period. school year, rather than worrying about the democratization of the knowledge produced by mankind.

**Keywords:** Capital Structural Crisis. SPAECE. Evaluation

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>O Contexto Da Crise Do Capital E A Educação.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>As Recomendações Do Banco Mundial Para Os Processos De Avaliação.....</b>	<b>36</b>
<b>2.3</b>	<b>Aspectos Históricos E Legais Sobre O Spaece.....</b>	<b>46</b>
<b>3</b>	<b>A (DES)ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1</b>	<b>Sistema Permanente Da Avaliação Básica Do Estado Do Ceara: A Formação Do Professor.....</b>	<b>55</b>
<b>3.2</b>	<b>Política De Resultados E A Prática Docente Nas Escolas Publicas Do Ceará.....</b>	<b>58</b>
<b>4</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O agravamento da crise estrutural do capital, tese defendida por István Mészáros (2002), nos apresenta diversas reverberações como o acirramento da luta de classes e a decadência ideológica burguesa na produção do conhecimento (Lukács, 2013). Nesse contexto, temos a preocupação atual de debruçar-nos sobre a proposta de avaliação do SPAECE-Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- implantado em 1992, pelo Governo do Estado do Ceará, o qual se busca compreender como esta avaliação interfere na formação do professor. Este estudo se baseia na perspectiva marxiana, cujo método de investigação se pauta no materialismo histórico dialético, abordagem de entendimento da realidade fundada na historicidade, na dialética e na contradição do objeto, e de suas múltiplas relações subjetivas e objetivas no real.

Neste propósito, o objeto de estudo dessa pesquisa é o SPAECE e a sua relação com a prática docente, bem como avaliar o papel do professor como agente produtor de resultados, situado como mecanismos de formação do professor.

Vale destacar que a investigação deste objeto surge, inicialmente, da experiência, como professora, no Ensino Fundamental das Escolas Municipais de Fortaleza, especificamente no 5º ano do Ensino Fundamental de onde brotaram os primeiros questionamentos no sentido de tentar compreender algumas contradições que permeiam a realidade das escolas municipais de Fortaleza. Ilustramos algumas questões, que buscaremos responder, ao longo da pesquisa. Qual a razão de contemplar com maiores recursos públicos as escolas que conseguem bons resultados no SPAECE, enquanto que outras não alcançam os resultados desejados são penalizados, recebendo menos recursos públicos. Dito de outro modo, as escolas que não conseguem bons resultados no SPAECE, continuam sem receber investimentos e com cobranças exorbitantes em relação aos conteúdos direcionados ao SPAECE. No nosso entendimento, as escolas com baixa avaliação, deveria receber mais recursos, para que pudesse chegar ao patamar das consideradas de qualidade pelo SPAECE.

No entanto, conforme CALIXTO (2008, p. 22):

As provas nacionais podem ser consideradas um exemplo dos valores de mercado propagados na educação, uma vez que gera racionalidade e competitividade entre as escolas por melhores resultados nos exames. Ao

contrário desta realidade, a escola não deveria estar subordinada ao mercado capitalista, mas sim utilizar esta relação, já existente, para fortalecer o ensino e tornar este mais democrático

Estas observações prévias da realidade na escola, em período da avaliação e posteriormente quando os resultados são divulgados, partimos do pressuposto que os aspectos da gestão empresarial se sobrepõem a gestão escolar e que avaliação do sistema escolar se tornou o cerne para considerar uma educação de qualidade. Como segundo pressuposto, afirmamos que o Estado assumiu o papel de avaliador da educação, para atender as recomendações dos organismos internacionais engendradas pelas necessidades da acumulação do capital. Acrescentamos, ainda que esta breve constatação se reflete no Ensino Fundamental, onde iremos analisar, as séries de 5º ano uma vez que o SPAECE é aplicado no 2º ano do Ensino Fundamental, 9º ano e as séries do Ensino Médio – 1º, 2º e 3º ano.

Mediante a crise estrutural do capital veremos que a educação assume um papel central no desenvolvimento humano, como nos afirma Tonet (2005) a educação “não poderia deixar de ser atravessada pelos antagonismos sociais”. Nesse sentido, a busca para aprender como se expressa práxis da educação, reverberada na prática e formação docente, haja visto que há um distanciamento entre forma de avaliação e a realidade do aluno. Dito de outro modo, o processo de avaliação do SPAECE impõe ao aluno uma alta cobrança, o que faz com que ela fique, praticamente o ano todo voltado para esta atividade. Ou seja, a atividade escolar é condicionado a constantes treinamento de questões durante o ano letivo, no sentido de que a escola ganhará mais recursos financeiros, se obter bons resultados no SPAECE.

Diante desta problemática, no contexto de crise estrutural do capital, buscaremos analisar o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e sua relação com a prática docente, debruçaremos, para tal empreitada, em duas escolas municipais localizadas no município de Fortaleza. A escolha da escola terá como critérios o maior resultado no SPAECE e outra com o menor resultado.

Pensar a avaliação na educação no Brasil precisa partir do entendimento do que representa a educação nesta forma de sociabilidade regida pela reprodução do capital. Para esta reflexão corroboramos com Tonet (2012), que afirma que a

“educação tem na reprodução do capital a tônica do seu desenvolvimento”. O mesmo autor destaca que a educação vive numa encruzilhada, pois, por mais que esta exista para a reprodução do capital, também pode contribuir para a construção de uma nova forma de sociabilidade.

A educação hoje é dita como a redentora da humanidade, onde todos os seres pudessem resolver seus problemas por intermédio dela, esta visão da educação, só encobre os problemas oriundos da reprodução da ordem social vigente. Conforme explicita Mézaros (2002), a busca pela superação desta crise lança mão de estratégias extremos tanto no plano político-ideológico como na esfera da produção. Este fato evidencia-se no investimento do Banco Mundial na educação dos países periféricos a fim de garantir a incontestabilidade as mazelas impostas por este mercado (FRERES et. al, 2012).

As políticas educacionais do governo do Estado do Ceará seguem esta linha de pensamento quando recebem as orientações educacionais do movimento Educação Para Todos (EPT), dos organismos internacionais, no caso do Banco Mundial, que por sua vez criam argumentos que intensificam a lógica perversa do capital que prioriza a produção do conhecimento como fonte de superação de miséria e pobreza. Para tanto, os organismos internacionais, cujo carro-chefe é o Banco Mundial, passam a influenciar e monitorar a educação mundial em todas as suas dimensões, influenciando as reformas educacionais na periferia do capital, inclusive no Brasil (MENDES SEGUNDO, 2007).

Partimos do entendimento que se faz necessário compreendermos em que modo esse tipo de avaliação – SPAECE – interfere na formação do professor e na sua prática, bem como a busca de bons resultados para a escola e conseqüentemente para o Município e o Estado. Reiteramos assim, a formulação de Saviani (2008) e ampliada por Tonet (2012) “quanto à função e à especificidade da educação: transmitir a cada indivíduo singular a humanidade que foi produzida histórica, intencionalmente e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou, em outras palavras, produzir a humanidade no homem e produzir produtores de cultura”.

Tonet (2012, p. 71) nos traz alguns embasamentos que irão nos ajudar a contribuir com a formação dos indivíduos, na perspectiva da “emancipação humana”. Nessa concepção, os conhecimentos produzidos pela humanidade deveriam ser universalizados, propiciando assim a formação harmoniosa do homem em todas as suas potencialidades e porque não, possibilitar um aumento do grau de consciência.

Na conjuntura da crise estrutural, “tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, [...]”. A crise agrava todos os antagonismos inerentes ao capital “além de impulsionar uma destruição da natureza, [...]” como nos mostra Antunes (2011, p.11).

Tonet (2005, p.133) enfatiza que as consequências da crise estrutural são incontestáveis, tornando-se a cada dia ainda mais indiscutível o fato de que esta não se situa apenas no âmbito dos “valores”, pois, é “antes de mais nada, uma crise da produção material, que resulta numa crise de todos os aspectos da sociedade”.

Compreendemos, portanto, que uma das questões mais relevantes deste estudo é buscar compreender como esta avaliação denominada de SPAECE, se relaciona a prática docente. Ainda nesta perspectiva, enfatizamos que para compreendermos esse processo avaliativo, é necessário compreendermos o processo pelo qual os homens produzem sua própria existência, ou seja, o processo de produção, o trabalho e a amplitude de suas relações, como a divisão do trabalho, os seus interesses, bem como o desenvolvimento das forças produtivas.

Nosso trabalho enquanto educador também nos propicia buscarmos enxergar a realidade para além do que é mostrada e entendermos que tudo parte de uma totalidade, de uma historicidade e de uma contradição. As problemáticas referentes à avaliação e conseqüentemente, a sua práxis pedagógica não se encontram isoladas de um amplo processo alienante e reificado das relações sociais. Neste sentido, observamos as questões levantadas, cabe-nos agora, com essa intenção de pesquisa, nos apropriarmos desse objeto e assim, reproduzirmos um conhecimento na perspectiva da classe trabalhadora e de sua emancipação.

Acreditamos que vivenciamos uma fetichização da metodologia. Muitos são os nomes dados a técnicas e ferramentas de pesquisa que se configuram como “métodos” de apreensão da realidade. Pensamos que a forma mais coerente para o encaminhamento de uma pesquisa científica genuína é o que nos deixa Marx com seu método materialista-histórico e dialético.

Tonet (2013) na esteira da ontologia do ser social, nos apresenta que o caráter histórico como a problemática do conhecimento se subdesenvolveu desde os antigos filósofos até a inauguração de Marx que caminha para desvelar a realidade, para além da perspectiva subjetivista.

Lowy (1979) nos dirá que o método de Marx compreende 03 princípios: totalidade, contradição e historicismo. Aqui entendemos que nesses três processos

encontramos a dialética. O que se resume a apreendermos o objeto dentro de suas determinações objetivas e reais. É o objeto, o real, o concreto, que existe para ser traduzido pelo sujeito, ativo, e culminando na produção do conhecimento científico.

Assim, a priori, pensamos na metodologia como processo para chegarmos as nossas pretensões e elas serão, muitas vezes, mostradas durante o processo de pesquisa. Mas, por se tratar de uma pesquisa teórica-bibliográfica, referendamos sobre as obras clássicas marxistas nossa principal metodologia empregada.

A escola pública é uma instituição que carrega as marcas das relações sociais da sociedade capitalista. Ela é disputada pelos interesses de classe para reafirmar ou buscar pontos que possam ir na direção dos interesses revolucionários (TONET, 2012).

Outra compreensão válida para a pesquisa é a da categoria trabalho como fundante, em conjunto com a totalidade social, sendo um intercâmbio entre homem e natureza para a produção dos bens necessários a existência humana. De acordo com Lukács (2010), o trabalho é o pôr teleológico e casual que funda o ser social diferenciando-o de animais da natureza.

Mészáros (2005) e Tonet (2005) apontam que para entender a educação em um tipo de sociedade é crucial compreender como está organizado o trabalho.

Buscamos nesta abordagem ontológica analisar o objeto, no caso o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – SPAECE, na sua relação com a práxis educativa, sendo esta um complexo fundado pelo trabalho, sem perder de vista os elementos da totalidade e historicidade.

Iniciaremos esta pesquisa, pautados na ontologia do ser social, a ontologia marxiana de apreensão das relações que fundam a sociabilidade humana. Partindo da categoria do trabalho, trazida por Marx em *O Capital* (1985), entenderemos a suas imbricações no modo de produção capitalista que enfrenta, segundo Meszáros (2012), uma crise de caráter estrutural, profundamente destrutiva das subjetivações humanas. Lukács (2013) resgata categorias centrais marxistas e nos dá o aporte de uma verdadeira ontologia no sentido estrito do termo.

Marx (2010), através de fatos tangíveis, constatou que o trabalho é “o ponto de partida da humanização”, é o solo fértil, a forma autêntica, ativa e intencionada do homem viver, gerar e gerir a vida em sociedade e somente mediante esta categoria engendram-se todos os outros complexos posteriores de

reprodução social. As autoras Jimenez e Lima (2011) exprimem, com fidedigna clareza que a “análise lukacsiana coloca essa categoria central [o trabalho] 'na sua justa posição no contexto da totalidade social, na relação recíproca daqueles complexos de cujos efeitos e contra efeitos esta emerge e tem força’” (LUKÁCS apud JIMENEZ; LIMA, 2011, p. 75), e por isso, os estudos marxianos-lukacsianos nos dão os elementos essenciais para compreender, o mais aproximado possível, a totalidade da história social e seus complexos internos de forma genuína.

O marxismo, na esteira do autor húngaro, demonstra assim que a totalidade social unitária é fruto de um longo e contraditório processo de desenvolvimento da atividade consciente dos homens, constituída pela concomitante continuidade e descontinuidade com os tipos de ser anteriores, os quais são inelimináveis da unidade dialética da totalidade do mundo (LUKÁCS, 2012). Desse modo, afirma esse filósofo, que o método de Marx não se distancia da unitariedade histórica, e que, juntamente com Engels, “só existe uma ciência unitária, a ciência da história, que concebe a evolução da natureza, da sociedade, do pensamento etc., como um processo histórico único” (LUKÁCS, 2012, p.12), por isso, buscam apreender as determinações gerais e específicas de cada processo particular.

Sobre esse processo unitário de evolução, Lessa (2007) enuncia em pormenores, com base na ontologia de Lukács, que o homem, em sua materialidade fisiológica, consumou-se como consequência evolutiva das outras duas esferas ontológicas – inorgânica e orgânica - nas quais se diferenciaram por um longo processo evolutivo, a partir de “*saltos ontológicos*”<sup>1</sup>. Entretanto, segundo o autor, é necessário ressaltar que estas esferas continuam articuladas e interdependentes uma da outra.

No Ser Social, o *momento predominante do salto ontológico* caracteriza-se pela transformação consciente e orientada do real, que reproduz o novo. Lukács (1978, p. 04) acena, neste sentido que: “[...] O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica [...]”.

A educação surge como uma das práxis originadas pelo trabalho e compõe um dos complexos que vem influenciar a organização da sociabilidade humana. Este complexo estabelece uma relação com o trabalho de autonomia relativa e dependência ontológica (LIMA, 2009).



No *sentido lato*, a educação está mais comprometida em oferecer aos indivíduos os saberes e conhecimentos necessários para que estes possam se preparar para as situações novas que a realidade impõe tornando possível a reprodução social. Já a educação em sentido estrito é o produto da apropriação dos interesses capitalistas de modo a influenciar a maioria dos sujeitos a reproduzirem a forma social baseada na acumulação privada. Esta mudança em relação ao sentido inicial surge com a divisão social do trabalho em classes sociais (LIMA, 2009).

De acordo com Marx e Engels (1997) o sistema capitalista é responsável pela existência de uma ordem social que tem nas ideologias burguesas as formas de sustentação desta sociabilidade, pautada na relação de exploração de homens contra os homens e estranhamento dos sujeitos em relação ao seu trabalho.

A educação dentro do estado mínimo passou a servir aos interesses do mercado, quando este último diminuiu a sua responsabilidade como direito social, sendo isso expresso nos cortes do orçamento destinado à educação, com maiores investimentos na formação de um trabalhador que melhor aceite as condições precárias e de exploração do mercado.

Os órgãos internacionais (Banco Mundial, Unesco, ONU entre outros), passam a construir e se apoiar num paradigma educacional mais adaptado ao atual sistema econômico. Para isso, investem no modelo da pedagogia das competências para defender as mudanças no mundo do trabalho e da educação impondo a lógica empresarial.

A partir das reflexões propiciadas ao longo do processo de construção do conhecimento que aqui queremos apresentar, estruturamos a pesquisa em 2 capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, constituindo, o capítulo inicial, elencamos através dos pressupostos ontológicos marxiano-lukácsianos, a centralidade do trabalho no processo de produção e reprodução do homem como ser social, detalhando os objetivos, os procedimentos metodológicos o caminho da pesquisa, no alcance do objetivo proposto de analisar o SPAECE e desdobramento na prática docente. O segundo capítulo apresenta como finalidade apresentar o contexto de crise estrutural do capital, tese defendida por István Mészáros e seus desdobramentos nos processos de avaliação no Brasil. Aqui apresentamos, também, o papel dos organismos internacionais na recomendação de reformas educacionais nos países pobres, condicionada pelo Programa de Educação para Todos. Neste propósito, o Estado assume a função de implementar

uma ampla avaliação no sistema escolar que se torna o cerne do sistema escolar, deslocando a prática do ensino, em simples treinamento de questões para obtenção de bons resultados.

Nesta perspectiva, 'A (des)articulação da prática dos professores e o processo de avaliação", é o foco das reflexões realizadas ao longo do terceiro capítulo. Aqui analisamos o SPAECE, desde a sua origem e o desdobramento na formação do professor. Como ilustração apresentamos a situação desta política de resultados na prática docente em duas escolas públicas do Estado do Ceará, uma com resultado satisfatório, agraciada por mais recursos e outra com uma situação considerada ruim, que teve os seus recursos para o funcionamento da escola rebaixado, comprometendo, sobremaneira a sua qualidade.

Para finalizar, acreditamos que a presente pesquisa, contribua para a reflexão acerca da inversão que se imprime no sistema educacional brasileiro, que para caracterizar uma escola de qualidade, toma como cerne o resultado da avaliação feita mediante o exercício de treinamento com alunos ao longo do ano letivo, ao invés de se preocupar com a democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Asseveramos, pois, que a materialização da emancipação humana só pode se efetivar para além do capital, todavia, mesmo nos marcos do capitalismo, a classe trabalhadora precisa ter acesso à educação de qualidade, sem a mistificação que avaliação do sistema vem impondo, comprometendo, sobremaneira, a formação e prática docente.

## 2 CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL

Para evitar mal-entendidos,  
vale esclarecer que a incontornabilidade do capital  
não significa a impossibilidade de qualquer controle ou limitação.  
Significa sim, e precisamente,  
que é impossível impor ao capital uma outra lógica  
que não seja a da sua própria reprodução  
(...) O capital é como um rio, cada vez mais caudaloso.  
É possível opor-lhe obstáculos, desvios, limites provisórios,  
mas ele sempre encontrará meios e modos de superá-lo.  
Ivo Tonet

De acordo com a afirmativa de Meszáros (2002), estamos vivendo a crise de caráter estrutural do capital. Essa crise é a responsável por um agravamento das diferenças sociais encontradas na sociedade e isso se dá porque essa crise agora atinge todos os campos das atividades do homem, seja na produção, na distribuição ou no consumo, ou ainda na subjetividade dele.

Na educação essa crise rebete de forma mais complexa, e acaba gerando um caráter mercantil ao complexo que seria responsável por emancipar o homem em sua constituição enquanto espécie. E isso acontece quando a educação se transforma em mercadoria e organismos internacionais se apropriam da sua complexidade com a intenção de proliferar suas ideias dominantes através dela.

É nesse sentido que surge o Movimento de Educação Para Todos, um segmento das Metas do Milênio e enquadrado como pacto pela educação de caráter funcional, dirigido pela UNESCO e o Bando Mundial. Ele tem início em 1990, na Conferência Mundial de Educação, na Tailândia, que teve como objetivo estabelecer as metas para serem alcançadas pela educação nos países periféricos. Os países devedores do banco deveriam seguir essas regras se quisessem ainda ter participação financeira com os grandes países centrais do capitalismo. E isso estaria explicado, segundo Tonet (2005) por dois pressupostos:

O primeiro é de que o caráter mercantil da sociedade é algo que faz parte da sua própria natureza. Variariam as formas, mas a troca é tida como algo tão natural como a respiração. (...) o segundo é de que a função essencial da educação é a de preparar os indivíduos para o trabalho (Pág. 2)

Essa etapa mercantil da educação acontece, nas palavras de Meszáros (2002)

simultaneamente, algumas das instituições mais fundamentais da sociedade são atingidas por uma crise nunca antes sequer imaginada. [...] a crise estrutural da educação tem estado em evidência há já um número de anos nada desprezível. E aprofunda-se a cada dia, ainda que esta intensificação não assuma a forma de confrontações espetaculares.(grifos nossos)

A crise atinge a educação, de acordo com Tonet (2009) quando considera que a educação era inadequada para uma nova realidade que surge, quando busca alternativas para a situação e quando mostra um caráter meramente comercial a ela. E a educação se torna uma arma importante na reprodução do capital. Lembramos que essa reprodução se dá a partir da fundação do ser social, no complexo do trabalho. Este, responsável pelo intercâmbio do homem com a natureza, transforma o natural em socialmente necessário para sobrevivência e reprodução do homem enquanto gênero humano.

Se é a partir do trabalho que o homem se transforma em homem e esse é o elo que não pode se ausentar da reprodução social, os modos de produção se darão a partir da relação de produção. Isto é, como o homem se utiliza desse trabalho para gerar riqueza e o socialmente necessário é o que vai definir o modo de produção da sociedade.

O capitalismo é o modo de produção que tem como elo principal a relação entre capital e trabalho de forma excludente. Seguindo o conceito de Meszáros (2005) “dado o antagonismo estrutural inconciliável entre capital e trabalho, este último está categoricamente excluído de todas as decisões significativas” (p. 27). Dessa forma, podemos afirmar que o sistema capitalista dinamiza as relações, transformando todas as funções sociais em muletas para a sua reprodução e expansão.

O desenvolvimento dessa reprodução capitalista e a sua definição como um sistema que se apropria e explora todas as formas encontradas, é baseado em um processo denominado “acumulação”. Isso significa que o capital se sustenta a partir da exploração e, conseqüentemente, acumulação de riquezas de forma desigual e desumana. E essa acumulação vem a partir da produção de mais-valia, que é o produto da exploração da força de trabalho, exatamente de onde vem a riqueza capitalista. Então, quanto mais explorar a mão de obra, mais obterá lucro.

O capitalismo do fim do século XX e início do XXI passa por diversas transformações que aparentam uma fase nova e diferenciada, mas sabemos que tais mudanças só reafirmam que o capitalismo é, na verdade, um sistema adaptável e incontrolável em sua expansão. As diversas fases e crises fazem parte de sua dinâmica de transformação, mas sua essência é a incapacidade humanizadora e as crises são sua fundação, como nos dirá Antunes, “o capital constitui uma poderosíssima estrutura totalizante de organização e controle [...] um sistema que não tem limites para a sua expansão [...] um sistema, em última instância, incontrolável” (2005, p. 23).

A crise atual, denominada por Meszáros de estrutural, é uma culminância dessas crises cíclicas e sem precedentes. E como Marx nos ensina, é preciso um olhar histórico sobre o fenômeno estudado. Desde a consolidação do modo de produção capitalista, logo após a superação do feudalismo e do início de uma sociedade baseada no comércio e na troca, o sistema produtivo vigente existe com o intuito de acumular riqueza.

A crise então seria uma prova do encontro do sistema com seus limites e estas seriam resultado das contradições próprias dessas tentativas de superar tais limites, o que acontece até hoje e molda o caráter sistêmico. Marx afirma que o capitalismo não funciona como sistema de produção, que deveria distribuir a riqueza, mas como concentração de riqueza. Como já dito, Meszáros (2002) dirá que a crise enfrentada por esse sistema é estrutural pois atinge todos os setores da atividade produtiva e reprodutiva, respingando em todos os contextos da vida social e com a educação isso também acontece.

Esse processo de expansão e acumulação tem consequências e tais consequências são as crises. E a crise estrutural se configura como uma crise que afeta “o sistema do capital global não apenas em um de seus aspectos – o financeiro/monetário, por exemplo – mas em todas as suas dimensões fundamentais, ao colocar em questão a sua viabilidade como sistema reprodutivo social” (MÉSZÁROS, 2009, p. 100).

Essa crise, inaugurada, de acordo com Meszáros em 1970, tem algumas características que a diferem das outras: o alcance de seus rebatimentos é global, a escala de tempo é contínua e permanente e seu modo de se desdobrar é lento e gradual, mas forte. (Meszáros, 2002)

A crise é tão profunda que afeta a totalidade e as relações que circundam o modo de produção e o ser humano, atingindo toda a subjetividade a objetividade dos processos de reprodução e, assim, altera toda a forma de vivência e pode colocar em risco a sobrevivência da humanidade e a estrutura global que a envolve. E Meszáros dirá que esse modo de controle consegue se sobrepor a tudo, e tudo se subordina de forma absoluta ao capital, as necessidades humanas incluídas. Então, essa crise é destrutiva, atuando na mutilação das atividades humanas e na destruição gradativa da subjetividade do homem. É nessa lógica que se encaixa o rebatimento da crise na educação

Tentando amenizar e gerenciar a crise, inicia-se um processo de reestruturação do capitalismo (em todas as suas esferas), e a chave para resolução estaria na diminuição do poder do Estado nas questões sociais, e um fortalecimento do mesmo para lidar com as reivindicações e o financiamento das empresas privadas em crise e isso acontece na década de 70.

As crises anteriores a década de 70, de acordo com alguns teóricos, são consideradas crises cíclicas ou de conjuntura, pois não tinham um caráter global, aconteciam por um determinado período de tempo e não atingiam todos os países e terminavam quando o modo de produção se expandia quando retornava ao seu período sem crise. De acordo com Braz e Netto (2007), tais crises cíclicas acontecem necessariamente de tempo em tempo, o que afirmam seu caráter ineliminável e também deixam claro o desenvolvimento instável, pois as mesmas são necessárias para a produção e a acumulação capitalista.

A partir da década de 70, o sistema adentra numa crise mais profunda, sendo uma “séria manifestação do encontro do sistema com seus próprios limites intrínsecos” (Meszáros, 2002). O autor ainda continua sua análise afirmando que

vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Como tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado (MÉZSÁROS, 2002, p.7)

Outro aspecto da crise de caráter estrutural é que ela é universal, atingindo todos os países (claro que com intensidades diferentes e durações

também) e isso também é um fator que corrobora a superação das crises meramente cíclicas. Os aspectos, de acordo com Meszáros (2002, p.1089) que determinam esse caráter são: a) seu caráter universal, não se restringindo a uma esfera ou ramo; b) é global, atinge diversos países; c) temporalmente é contínua e extensa; d) se desdobra paulatinamente. Resumindo, “afeta a totalidade de um complexo social em todas as relações com suas partes constituintes ou subcomplexos, como também a outros complexos aos quais é articulada” (p.497).

Esses fatores também reforçam o caráter autoexpansionista do capital. Seu metabolismo é predisposto a continuar funcionando, mesmo que a duração e a frequência dessas crises não sejam fixas, ele se alimenta desse processo que afeta a produção, o consumo e a distribuição. A diferença da crise estrutural é que após o seu período de acontecimento, o sistema não volta a funcionar de forma mais forte, pois os limites do sistema foram acionados, abrindo caminho para a sua reestruturação.

As crises cíclicas não agem diretamente na estrutura do capital, mas afetam diretamente um dos tripés: produção – consumo – distribuição, e geralmente atuando sobre outro pilar, resolve-se aquele problema. Já a crise estrutural afetam os limites do sistema, até mesmo atinge o Estado. Além disso, as alternativas para solucionar esses problemas não levam em consideração as necessidades humanas e sim veem nela a possibilidade de aumentar seu lucro e diminuir sua perda de dinheiro e investimento. Aqui reside a separação entre a produção da riqueza para atender o homem e a produção da riqueza para acumular mais riqueza, sem levar em consideração essas exigências.

Rabelo, Mendes Segundo, Jimenez e Carmo (2012, p.55-7) afirmam que as tentativas de superação e autoexpansão do capitalismo podem ser chamadas de “inovações” e se firmam na sociedade como produto de melhoria da contradição interna. Essas inovações podem ser vistas em 10 pontos:

1 O papel do Estado como legitimador político-ideológico do capital e como estrutura política totalizante que garante sua reprodução;

2 Os contratos lucrativos firmados com o Estado para garantir o consumo e as taxas de lucro;

3 A produção orientada para a destruição, acompanhada do discurso da empregabilidade;

4 A autonomização da produção na qual o capital não está mais sujeito aos desejos dos consumidores individuais;

5 A manipulação da opinião pública;

6 A produção destrutiva, via supremacia do complexo militar;

7 A superprodução;

8 A adoção da linha de menor resistência do capital “pela qual o conjunto das atividades produtivas deixa significativamente de englobar a totalidade da humanidade, em escala de produtividade genuína do crescimento das forças produtivas”, acarretando o desemprego estrutural;

9 A taxa de utilização decrescente do valor de uso dos produtos;

10 A autorrealização do capital, em detrimento do atendimento das reais necessidades humanas.

Todos os itens comprovam a condição de que existe uma distância considerável entre a produção para formação humana e sua sobrevivência e a autoexpansão do capital. Todas as condições capitalistas atuam para intensificar a forma de trabalho, também a base política e social, sempre pensando em aumentar a taxa de lucro.

Meszáros (2006) então afirma que o capital está em crise constante e isso significa que ele encontra dificuldades de expansão e acumulação por causa da sua queda no lucro. Essa crise para se resolver impõe conseqüentes exigências e cortes que sempre são feitos nos gastos sociais como salário, condições de vida, programas sociais, etc. Um exemplo claro de como o capital tenta resolver é a mercantilização de serviços, dando prioridade ao setor privado e isso também acontece na educação. Nas palavras de Paniago (2007), “quando o sistema entra em crise, conseqüentemente, um maior afluxo de recursos se destina a sustentar a continuidade da acumulação do capital e não as necessidades sociais do trabalho (p.112).

A busca de contingenciamento dessa crise está na exploração do trabalho vivo. E a expansão atinge o campo educacional também. Meszáros (2009) vai dizer que

[a] consciência dos limites do capital tem estado ausente em todas as formas de racionalização de suas necessidades reificadas, e não apenas nas versões mais recentes da ideologia capitalista. Paradoxalmente, contudo, o capital é agora compelido a tomar conhecimento de alguns



desses limites, ainda que, evidentemente, de uma forma necessariamente alienada. (MÉSZÁROS, p. 57).

O caráter destrutivo desse momento de crise, compromete assim as atividades humanas porque ele submete tudo e todos à sua lógica expansionista e reprodutivista, acabando com todas as aspirações humanas. E assim a produção capitalista enfrenta para a sobrevivência, seu modo de existir, com duas situações, de acordo com Meszáros (2010)

1 Intensificação do seu domínio interno por meio de extensão e intensificação da dupla jornada dos trabalhadores como produtores e consumidores nas metrópoles, com um crescimento do consumo a serviço do auto-reprodução ampliada do capital, uma transição radical de um consumo limitado para um consumo maciçamente ampliado e administrado; 2 Expansão e multiplicação do seu poder em escala global, que significou seu desenvolvimento para um sistema de imperialismo, limite último de sua articulação internacional. (MÉSZÁROS, 2010, p. 539).

Todas essas alterações afetam também as relações de trabalho e só aumenta quanto mais o capital tenta resolver suas quedas no lucro, aumentam assim o desemprego, a precarização do trabalho, na terceirização, na substituição do trabalho temporário. É nesse contexto que a crise afeta também a educação, terreno bom para sua divulgação ideológica e de sua reprodução.

## **2.1 O Contexto Da Crise Do Capital E A Educação**

Para tornar o mercado de trabalho mais rápido e eficiente, o capital começa a vender a noção de que o conhecimento é o carro-chefe da nova sociedade. Quanto mais mão-de-obra especializada em desenvolver algumas funções, menos mão de obra preciso. Para colocar isso em prática, dá-se o início ao Movimento de Educação Para Todos, num evento que reuniu 150 países com o objetivo de atender às novas e incessantes demandas da “sociedade do conhecimento”. A conferência aconteceu em 1990, em Jomtien na Tailândia o que resultou na Comissão Internacional de Educação Para Todos com a agenda para a Educação do Século XXI. Para Loureiro (2010):

A racionalidade do pensamento de mercado é presença marcante nos documentos expedidos pelo BM como diretrizes para a área da educação.

Justificado pelo desenvolvimento tecnológico e pela possibilidade de crescimento econômico, o investimento educacional tem objetivos específicos, perpassando a intenção de integrar as classes subalternas às atividades produtivas no menor tempo e com o menor gasto possível. (p.18)

Isso compreendeu várias metas e planos para ao desenvolvimento da educação nos países ditos periféricos. Dessa conferência resultou o Relatório Jacques Delors: Educação um tesouro a descobrir, que discorre sobre a nova educação e o novo modelo de educação que atuaria como diferencial e transformador para o novo século, e ela seria responsável para acabar com as diferenças sociais e as desigualdades.

Assim, teremos a partir da década de 90 essa relação direta dos organismos internacionais no campo educacional. As propostas hegemônicas presentes na educação e que atuam diretamente aumentando a fragmentação dos conteúdos, com esvaziamento do trabalho pedagógico e o levantar das bandeiras se baseia em “professores facilitadores, reflexivos”, “motivação, afetividade”, “empregabilidade, aprender a aprender”, práticas comerciais que são incorporadas aos discursos empresariais. Os organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e outros locais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, utilizam-se de conferências para divulgarem as diretrizes educacionais dos países periféricos do sistema capitalista na nova função educacional: preparar para o mundo moderno, instável e cheio de inovações. É a chamada sociedade da informação que tem como pilar a formação de um novo homem, adaptável, evoluído. Nas palavras de Cardoso (2005):

Essas proposições advêm principalmente do Consenso de Washington realizado em 1989, cuja reunião com técnicos do governo dos Estados Unidos, do Banco Mundial e do FMI, teve como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina a fim de que eles pudessem se adequar à nova fase do capitalismo, ou seja, adotarem políticas convenientes aos interesses do grande capital. Dentre as medidas propostas pelo Consenso de Washington destacam-se: diminuição do papel do Estado – privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações, diminuição da carga tributária; abertura econômica e comercial - livre trânsito para o capital financeiro e abertura dos mercados. (p.17)

Nas perspectivas pedagógicas, são os novos saberes, as novas pedagogias que ganham terreno, quando este passa de ensino centrado no

conhecimento científico para o que leva em consideração as competências práticas. O saber centrado no aluno, mas com toda a responsabilidade sobre os ombros do professor, o qual é responsabilizado e precisa que o aluno resolva suas questões subjetivas e que não são de sua alçada a fim de que ele mesmo seja um guia, um salvador do aluno desinteressado. Para Maues e Mota Junior (2014):

Os déficits estruturais da situação educacional brasileira, com altas taxas de analfabetismo, baixas taxas de escolarização em todos os níveis de ensino, a carência de qualificação da força de trabalho para o desenvolvimento econômico e a transição política instável dos anos 1980 para os anos 1990, impuseram ao Banco uma necessidade de resposta em termos de políticas e reformas ao drama educacional do país sem que essa resposta significasse um aumento de gastos públicos e maior responsabilização do Estado com o setor. (p.17)

Faz apenas duas décadas que os tais organismos multilaterais orientam as políticas educacionais e a mudança é visível. O objetivo com as diretrizes para os países periféricos seria o que dar uma resposta à crise, já que a educação é a fronteira econômica, cultural e política a ser explorada, além de um mecanismo de atuação na esfera do trabalho, fazendo com que o trabalhador passe a enxergar sua nova realidade, bem como se acostumar da melhor maneira possível com ela. Transformar o trabalhador em mão-de-obra adequada às novas exigências e novas realidades. Como nas palavras de Loureiro (2010)

Termos como produtividade, adaptabilidade, qualificação, capacidades básicas e flexibilidade são utilizados constantemente ao longo do documento do BM. Isto coloca em evidência a relação educação/capacitação estabelecida pelo organismo. Reafirma-se aqui o argumento de que a concepção capitalista de educação do Banco atribui à educação pública a função de produzir mão-de-obra adaptada às transformações do mercado de trabalho, inserindo-a produtivamente na sociedade a partir da posição subalterna que lhe cabe. (p.19)

Essas Reformas educacionais, no Brasil, foram colocadas em prática, principalmente, sob o governo FHC, de 1995-2002. A aproximação entre o MEC e o Banco Mundial foi de tamanho impacto que os próprios ministros e participantes do governo na área de educação já haviam feito parte do quadro de diretores ou consultores das agências do BM.

Alguns pilares eram: o foco na educação básica, uma descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. O primeiro aspecto é possível de ser percebido quando vemos um olhar mais voltado para o ensino fundamental a partir da criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), a partir da Lei 9424/96. O FUNDEF era alimentado a partir de diversos impostos e tinha como principal função garantir o pagamento da classe dos professores, bem como realizar pequenos investimentos na educação. Essa legislação é alterada pela lei 11.494 de 2007, a qual cria o FUNDEB e passa a abranger toda a educação básica – da infantil ao ensino médio. Nas palavras de Cardozo (2005, p.4):

Tendo como concepção educativa uma proposta integrada ao projeto de crescimento econômico dos países em desenvolvimento, durante as décadas de 1960 e 1970 os empréstimos do Banco Mundial foram direcionados para a estrutura física (construção) e à educação de 2º grau, principalmente, a profissionalizante e a vocacional. A partir do final da década de 1970 o Banco Mundial voltou-se para a educação básica - incluindo 8 anos de escolaridade (no Brasil corresponde ao ensino fundamental) que passou a ser considerada como a mais apropriada para garantir à população pobre, um ensino de baixo custo, uma vez o que o investimento na educação fundamental traria mais vantagens sociais do que o investimento no ensino médio e superior.

Já o processo de descentralizar as decisões e a importância da mão da gestão – tanto em aspectos administrativos como em financeiros – significou a responsabilização das instituições pelo desenvolvimento dos seus alunos sempre pautados nos parâmetros de avaliação definidos, como por exemplo: se a escola A não obtiver os melhores desempenhos, ficaria sem repasse. Também incentivou a questão das parcerias público-privadas através de projetos como Amigos da Escola, Escola em Foco, etc.

Já a questão das avaliações, a ideia era centralizar esses sistemas, criando padrões que levem em consideração o desempenho, além de forçar resultados das escolas e dos alunos. Passa a vigorar o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), dentre outros. A LDB já reflete essa lógica em seus artigos. A descentralização atua na flexibilidade do planejamento e da gestão administrativa, e na centralização da avaliação, que é entendida como um controle dos resultados e atua como fixador de padrões a serem atingidos, permitindo assim uma padronização das escolas de diferentes formas. E o controle, que era colocado por causa do currículo mínimo, passa a existir pela avaliação.

Nos relatórios de 1999 **Education alchange in Latin American and the Caribbean e Education sector strategy**, o BM reconheceu que, para a estabilidade política acontecer, além da consolidação do liberalismo democrata, eram necessárias as reformas educacionais que ele indicava. Pela lógica, quanto

mais acesso à educação a população tiver, maior probabilidade de atuação junto com a direção política do país e, conseqüentemente, mais vigilante será em relação ao que é feito com seu dinheiro de contribuinte, dentre outras coisas. Para Cruz (2003):

O Banco Mundial propaga um modelo de desenvolvimento que visa à contenção demográfica por meio de políticas compensatórias de alívio da pobreza. Em nenhum momento, as causas estruturais da questão social são consideradas, não se apresenta uma discussão sobre o problema da distribuição de renda no país como um elemento gerador da miséria, assim como não se pressupõe um projeto para eliminar as desigualdades sociais, necessárias e intrínsecas ao modo de produção capitalista. (p.62)

A educação também seria o carro chefe do desenvolvimento social, aumentando consideravelmente a possibilidade do indivíduo de conseguir aproveitar as oportunidades que surgirem de forma integral. Isso significa que a reforma educacional, além de ser boa para o ser humano de forma individual no aspecto que exige o novo mercado de trabalho, seria a responsável também por estabilizar a tão desordenada política, principalmente nos países mais periféricos, assim como as palavras do próprio Relatório “[...] políticas [educacionais] de inclusão são fundamentais para aumentar a coesão da sociedade e evitar protestos e descontentamento social” (World Bank, 1999a, p. 51)”.

Essa estabilidade citada no relatório e na proposta do BM está totalmente direcionada a privatização do ensino, já que quanto maior for a qualidade oferecida do ensino a população (o que seria melhor se as parcerias publico-privadas funcionasse), melhor para todos. Até porque se as empresas pudessem investir em educação básica, teríamos uma ligação direta com o mercado de trabalho já no setor educativo. E essa privatização também garantiria um livre mercado investidor, num campo que tem muita chance de crescer e isso atuaria diretamente na economia. Assim como Coraggio (1996) afirma:

o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre país e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (Coraggio, 1996, p. 102).

A Reforma Educacional, assim, leva em consideração todos os aspectos da formação do indivíduo, desde o emprego à situação de pobreza. O BM e os

outros organismos internacionais vêem a educação como uma possibilidade para resolver todo esse processo e, mesmo apresentando algumas estatísticas, fazem isso burlando a lógica dos estudos que apontam ou não mudanças. Por exemplo, diz que em 10 anos, 17% de pessoas que não tinham acesso a emprego passaram a ter, mas não diz que esse emprego é informal e sob péssimas condições de trabalho, além de ser sem direitos trabalhistas garantidos pelo Estado porque são de empresas privadas.

A proposta do BM é que a educação básica seja oferecida pelo Estado, enquanto a de nível superior fique a cargo das instituições privadas. E isso significaria que ele teria como influenciar as condições educacionais dessa educação básica, enquanto não pode controlar ou não precisa as de nível superior pautadas na lógica de mercado das empresas privadas. Ele teria, assim, atingido o objetivo de preparar a mão-de-obra qualificada da população pobre e deixar o ensino superior nas mãos de uma pequena elite.

Mas, isso só acontece nos países periféricos como diz Cardozo (2005):

Enquanto o Banco Mundial orienta os países periféricos a investirem em educação básica, os países ricos investem no ensino superior e em pesquisas de ponta. Isto contribui para o aumento da dependência tecnológica entre países desenvolvidos e os chamados em desenvolvimento. Seguindo as medidas recomendadas pelo Banco Mundial, a política educacional brasileira passou a adotar a lógica da racionalidade econômica, substituindo a universalização pela equidade e priorizando o ensino fundamental em detrimento dos outros níveis de ensino. (p.31)

A reforma não é “opcional” e tida como uma atitude de boa fé de um país hegemônico que quer ajudar no desenvolvimento de um país com menores condições, mas é obrigatória quando o BM a coloca como condição para oferecer renovação dos grandes empréstimos ou o perdão de algumas dívidas com o próprio FMI. Assim, segundo Nogueira (1999), a implementação acontece com as propostas de

1) Implantar uma política comercial e de preços, na direção de liberalizar o comércio, como forma de reverter as distorções econômicas ocorridas no passado, tornando eficaz o setor industrial desses países desenvolvidos, e garantindo a exportação dos excedentes produtivos; 2) reverter a política de investimento público, para que o Estado redirecionasse suas prioridades em “função do andamento da estrutura de preços internacionais e dos recursos disponíveis”; 3) reorientar a política orçamentária, reduzindo o máximo do déficit fiscal, e atendendo ao máximo as atividades produtivas privadas; e, por último, 4) promover reformas institucionais para garantir maior eficácia ao setor público e às empresas (NOGUEIRA, 1999, p. 126).

Para Leher (1998), a grande jogada que funciona com os organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial e o FMI é que além de serem os donos do dinheiro dos empréstimos concedidos aos países periféricos, eles também são catalisadores de empréstimos externos e depende dele a aprovação ou não do acesso ao capital internacional.

A proposta de privatizar os setores educacionais vai no sentido de que a tentativa de financiamento público se encontra despencando, já que o número de matrículas cai consideravelmente a todo momento. O BM, nesse sentido, afirma que os setores de educação e economia precisam dialogar e resolver o problema da falta de acesso e isso seria mais fácil se o investimento não saísse do Estado, que já se encontra sobrecarregado.

Nas palavras de Loureiro (2010)

O BM propõe medidas como o pagamento de taxas escolares por parte dos alunos da rede pública e a flexibilização da estrutura de ensino, buscando associar educação e setor privado. As medidas baseadas na redução de gastos públicos traduzem-se na introdução de métodos não-formais de formação, na responsabilização das comunidades pelos custos da educação, nos projetos de ensino a distância, no aumento do número de alunos por professor, entre outros (Fonseca, 1998). Na prática, facilita-se a passagem dos serviços educacionais públicos para o controle da esfera privada. O organismo recomenda ainda que os locais de ensino e os professores sejam utilizados com maior intensidade a fim de evitar a construção de novas escolas e a contratação de novos professores. Mas, caso novas escolas tenham de ser construídas, o processo de construção deve responder à lógica da máxima eficiência possível.

Essa eficiência seria medida através, como já dito, de estratégias de avaliação de forma centralizadas. Seria a forma como poderia ser mensurada essa qualidade no ensino, atuando como fiscais administrativos-educacionais das instituições. Isso geraria um conflito na autonomia das instituições escolares, mas a justificativa atua no sentido de que quem causa o problema na educação tem o dever de resolvê-lo.

Sobre isso, Dias Sobrinho (2010, p.201-2)

Com o advento da supremacia do neoliberalismo e as conseqüentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagógica. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e a eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do

mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (Dias Sobrinho, 2010, p. 202).

De acordo com Cruz (2003):

o discurso neoliberal resgata e reformula os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano, apontando a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade (p. 65)

Alguns autores indicam que é no liberalismo que se encontra a lógica da transferência da educação de um serviço de bens para o mercado enquanto mercadoria a ser disputada pela livre concorrência, advogando que a qualidade desse serviço prestado vai depender individualmente da empresa que abraçou a possibilidade.

Assim, nas palavras de Cruz (2003)

o Banco Mundial apresenta como estratégia para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares um pacote de medidas que envolve uma determinada ideologia e orientação reformista, que, na verdade, indica o descompromisso com o objetivo de elevar a qualidade de ensino, visto que impõe a redução dos gastos públicos com educação (p.66)

A concepção de educação proveniente do BM e os objetivos deste para esse campo de atuação são: ela é um instrumento que pode e deve ser utilizado para o combate à pobreza, especialmente a partir do crescimento econômico. São três eixos que relacionam a educação: educação como 'incremento' da produtividade do trabalhador, do capital físico através da utilização de mão-de-obra mais qualificada e aumentaria a possibilidade de inovação tecnológica, a qual atuaria diretamente no desenvolvimento social e econômico.

Assim, é visível que a reforma educacional proposta pelo BM é uma resposta DIRETA ao problema da crise instaurada desde 1970. Era preciso que algo fosse feito e de forma rápida para que a produtividade do sistema voltasse aos eixos e, conseqüentemente, passasse a produzir mais, elevando a economia e baixando a situação de pobreza. E essa resposta é dada no incentivo do desenvolvimento tecnológico que atuaria na qualificação da mão-de-obra e também na possibilidade de extrair mais mais-valia do processo produtivo.



E essa aproximação se dá de forma explícita pois o BM considera que a comunidade também deveria participar, assim, faz diversas propostas de parcerias com os setores público-privado através de ONGS, por exemplo. E oferece financiamento até para um aumento considerável da infraestrutura dos ambientes escolares. As despesas seriam compartilhadas com a localidade começando uma cobrança pela educação oferecida (especialmente no setor superior) para que esse investimento retorne para a Educação Básica a partir de estágios e atuação da universidade na comunidade.

Para Frigotto (2011)

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (Frigotto, 2011, p. 242).

A crise do Estado e da educação só seriam superadas quando as instituições seguirem as propostas de desenvolvimento divulgadas pelo BM, ajustando o papel dela frente aos novos desafios do milênio. A crise educacional seria, assim, resolvida com o aumento dessa parceria com o setor privado que tem maior experiência administrativa e um padrão de gestão que deveria ser imitado por todos os níveis educacionais.

Nesse sentido, a proposta educacional elaborada é com o foco nas necessidades do mercado de trabalho, priorizando o ensino fundamental para atuar no crescimento do país e assim reduzir muito a pobreza. Nas palavras de Cruz (2003, p.67):

o Banco Mundial aponta que a demanda de educação no contexto de economia globalizada deve ser a formação que possibilite ao trabalhador o desenvolvimento da capacidade de aprender, para que este possa se adequar com facilidade às aceleradas transformações do mundo do trabalho. A prioridade para o ensino fundamental é uma questão colocada muito claramente pelo Banco Mundial, fato bastante criticado por autores como LEHER (1998), pois ele nota um “apartheid educacional”, uma vez que esta “orientação” dada aos países em desenvolvimento difere claramente das orientações executadas pelos países desenvolvidos, que têm investido historicamente no desenvolvimento do ensino superior e em pesquisas de ponta

Como conseguiu que os países em desenvolvimento adotassem essa agenda, ficou mais fácil para o BM construir as bases de desenvolvimento sociais padronizada para os países periféricos para duas coisas: além de qualificar, a longo prazo, mão de obra que seriam revertidas na sua própria desenvoltura econômica, também passa a negociar os bens dos países devedores, criando as condições para o fornecimento de dinheiro e assim pode ajudar o capitalismo a sair da crise.

As propostas do BM também falam de contenção demográfica e de alívio de tensões das políticas em virtude do crescimento e da consolidação de uma política “igual” para todos. A educação, para Leher (1998, p. 87):

é uma “condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital”, visto que, por um lado, alivia a pobreza causada pelas políticas de ajuste estrutural e, por outro, promove a ideologia da globalização, evitando contestações à ordem, uma vez que o indivíduo interioriza a culpa por sua própria situação de excluído social

Para Posar (2012, p. 23)

a preocupação do Banco Mundial com a redução da pobreza no setor social, a partir da administração McNamara (1968-1981), passou a ver a necessidade da expansão da educação – educação para todos – como essencial para o desenvolvimento econômico. Embora essa expansão educacional significasse assistência a todos os níveis, desde o primário até a universidade, ao exteriorizar estratégias de desenvolvimento focadas no ensino técnico-profissional e o desenvolvimento de um sistema de educação tecnológica médio-superior, no período, este se tornou um procedimento perverso e excludente

No Brasil, a influência dessas políticas também acontecem de forma intensa, como brevemente mencionado. Nos anos 90, a sua operacionalização ocorreu de forma elevada e rápida. Sguissardi (2000) analisa algumas questões sobre isso e sua influência no ensino superior, as orientações do BM influenciam desde os recursos até o próprio conceito de educação

As razões decorrem da ordem econômico-política hegemônica em termos globais, em que ocorrem a mundialização do capital, a reestruturação produtiva e a crise e reforma minimalista dos Estados nacionais [...] Examinando-se as reformas tópicas em curso no Brasil, que vão da legislação (LDB, Decretos, Portarias Ministeriais, Propostas de Emendas Constitucionais sobre a autonomia, contratos de gestão, projetos de desenvolvimento institucional, etc.) ao financiamento (montantes e percentuais sobre o PIB aplicados em educação superior pelo Fundo Público), passando pela questão da natureza das IES, como já demonstrado por diversos estudos, é inevitável sua associação às diretrizes e recomendações do BM (Sguissardi, 2000, p. 11-12).

Na década de 90, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciência e a cultura – UNESCO – a Organização Mundial de Comércio e o BM, além do OCDE, começaram o processo de orientação das políticas educacionais. No Brasil, a reforma educacional de 1990 foi claramente influenciada por esses organismos, especialmente de 1995-2002 no governo FHC.

O MEC e o BM começaram a aguçar o discurso aproximativo entre o que o BM indicava e o que o Brasil deveria por em prática. De acordo com Leher (1999), o BM torna-se um Ministério da Educação nos países que precisam aceitar sua agenda, já que pela condição de prover financeiramente esses países, ele pode definir o que bem entender. Como nos diz Maues e Junior (2014, p.6):

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento.

O Relatório publicado para o Brasil, intitulado *Achieving world class education in Brazil: the next agenda*, em 2010, traz algumas diretrizes e condições que devem ser levadas em consideração. O sumário apresenta a seguinte afirmativa:

Realizando uma avaliação comparativa do desempenho atual da educação e identificando as questões-chaves no Brasil, o estudo foi concebido como um recurso que poderá ser utilizado pela nova administração federal para definir prioridades para a educação nos próximos 4 anos. Mas, o estudo também analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos (Banco Mundial, 2010, p. 02)

Isso já esclarece qual continua sendo o conceito de educação exigido pelo BM. Mesmo aspecto, entretanto mais diretivo, do Relatório Delors, no início do processo de adestramento brasileiro ao governo internacional e sua política educacional mercadológica. O primeiro capítulo, intitulado “Educação brasileira 1995-2010: transformação”, deixa clara a intencionalidade do BM no balanço das reformas que estariam dentro do período de governo FHC e Lula da Silva.

Os autores da publicação Bruns; Evans; Luque (2011) iniciam essa redação afirmando que o Brasil tem realizado, notoriamente, grandes avanços na educação nos últimos 15 anos, além de estabelecendo as metas para alcançar o nível de qualidade exigido pela OCDE em 2021. O que está apresentado no documento sobre as estatísticas, tratam principalmente do aumento na escolaridade da força de trabalho básica, além de um aumento significativo do nível de escolaridade dos profissionais da educação, além do desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Program me for International Student Assesment), o qual mede a aprenziadem dos estudantes dos últimos anos do fundamental ou do médio com 15 anos.

No balanço proposto nesse primeiro capítulo, temos a seguinte leitura dos autores supracitados:

Em 1990, em qualquer imaginável indicador educacional o Brasil ficava bem abaixo dos países em desenvolvimento da América Latina e perdia dramaticamente daqueles da OCDE. Somente 38% das crianças estavam matriculadas no ciclo de três anos (9<sup>a</sup> a 11<sup>a</sup> séries) da escola secundária, em comparação com mais de 70% na Argentina e Chile e 91% nos países da OCDE. A média de escolaridade da força de trabalho em 1990 era de 3,8 anos - menos que metade da média da Argentina, Chile e países da OCDE. Nacionalmente, menos de 20% dos professores da educação primáriatinham ensino superior completo. O salário dos professores em muitas áreas rurais era menos da metade de um salário mínimo. Não existiam dados nacionais sobre a aprendizagem dos alunos (Bruns; Evans; Luque, 2011, p. 13).

Os autores também conseguem exaltar os mecanismos de avaliação que foram implementados durante os governos FHC e Lula, tais como o SAEB, a Prova Brasil, o IDEB, ENEM, ENADE, dentre outros, com o intuito de acompanhar de que forma as referidas reformas estavam atuando e apresentando resultados consideráveis para uma melhoria no sistema educacional brasileiro.

Esses mecanismos avaliativos servem como exemplos de políticas que orientam esse processo e são 'dignos' de elogios dos autores, visto que em 15 anos passaram de inexistentes a um dos melhores sistemas avaliativos mundiais. Mas, cabe a nós analisarmos de que forma esses sistemas atuam de fato para maquiar as informações necessárias para o provimento dos empréstimos.

## 2.2 As Recomendações Do Banco Mundial Para Os Processos De Avaliação

Compreendemos que ao falarmos em educação e processos de avaliação importa discutir o papel do Estado na sociedade, explicitando suas funções e, também, as políticas de ajuste e reformas. Dessa maneira, ao tratarmos dos processos avaliativos, pautando as recomendações do Banco Mundial – BM, é pertinente a menção e compreensão do contexto socioeconômico (variável determinante dos projetos sugeridos pelo BM) bem como compreender a economia e a política do Estado capital - via ações governamentais.

Considerando a importância do Banco Mundial e suas influências no setor educacional, principalmente por meio dos financiamentos cedidos por este órgão nas últimas décadas. Já foi mencionado que existem critérios para obtenção do crédito concedido pelo BM, feito o financiamento o País ou Estado fica condicionado (subordinado) a desenvolver ações coerentes com as diretrizes estabelecidas pelo Banco Mundial. Ainda que teoricamente reconheça-se as particularidades dos entes beneficiados, o que implica em ações específicas a cada recorte, podemos pontuar conforme assevera Torres (1996) que as propostas articuladas do Banco Mundial, ainda que visem melhorar o acesso e a qualidade nos sistemas educacionais, tratam-se de um pacote de reformas proposto aos países em desenvolvimento, abrangendo um espectro amplo de variáveis vinculadas à educação das macropolíticas as salas de aula.

Nesta seção do presente trabalho, pretendemos elencar as principais recomendações dos processos de avaliação recomendadas pelo BM, sem dissociá-las do contexto supracitado, ou seja não, não pretendemos apenas salientar as diretrizes para avaliação alçando o Banco ao posto de órgão preocupado com o desenvolvimento das sociedades, sabemos, conforme evidenciam as análises teóricas que nos servem de escopo que esta ‘preocupação’ vislumbra e pauta a manutenção de uma estrutura de poder, determinando (in)diretamente rumos do desenvolvimento econômico.

Na década de 1990, através do documento Prioridades y Estrategias para la Educación (1995), o Banco Mundial destacava a necessidade e urgência do que denominou como: reforma educativa. Destacava-se dentre os elementos da preconizada reforma a prioridade depositada sobre a educação básica.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. (BANCO MUNDIAL, 1995, p.71)

A exemplo do que mencionamos como particularidades de cada país, o conceito de educação básica pode variar de um país para outro, conforme Volsi,(XXX) isso se dá de acordo com o nível de escolaridade já alcançado pelo país, conforme denominado pela autora. Ainda seguindo Volsi (XXX) é este referencial que determinará se a educação básica irá compreender apenas o ensino fundamental, ou se englobará também a primeira fase do ensino médio.

[...] em muitos países, o primeiro ciclo da educação secundária está sendo combinado com a educação de primeiro grau para conformar uma etapa de educação obrigatória conhecida como “educação básica” (BANCO MUNDIAL, 1995, p.71).

Retomando a reforma educativa que basilava as diretrizes do Banco ( e conseqüentemente as condicionantes ao requerentes) nessa década-1990, o Banco Mundial estimulava os países a direcionar ou concentrar maior parcela dos recursos públicos na educação básica, justificando e creditando a educação básica, a responsabilidade por maiores (indicativos) benefícios sociais e econômicos além de considera-la elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza.

[...] já que as taxas de retorno do investimento em educação básica são geralmente maiores que as da educação superior nos países de baixa e média renda, a educação básica (primária e secundária inferior) deveria ser obrigatória dentre as despesas públicas em educação naqueles países que ainda não conseguiram uma matrícula quase universal nestes níveis (BANCO MUNDIAL, 1995, p.28).

No tangente a qualidade como espectro dessa reforma educativa, o Banco pontua no documento citado, que essa seria advinda como resultado da conformidade de determinados insumos que interferem na escolaridade. No caso da educação básica, são relacionados como determinantes para mensurar a qualidade e efetividade no aprendizado: bibliotecas, tempo de instrução, atividades extraclasse, material didático, conhecimento e experiência do professor, laboratórios, remuneração do professor e contingente de alunos por classe.

Derivaram desses fatores as recomendações do BM ao países sobre as prioridades em termos de políticas e concessão de recursos. Ainda no documento em análise, ficam evidentes certo desestímulo em relação aos últimos três fatores em detrimento da primazia direcionada aos demais fatores. É importante salientar esses aspectos pois as recomendações de avaliação e diretrizes nos anos que se seguiram são desdobramentos, em sua maioria, dos posicionamentos lançados nessa etapa. Júnior e Maués (2014) vem de encontro a essa concepção quando afirmam que a profundidade tais desdobramentos da reformas educativas, orientadas por organismos como o BM, mas últimas duas décadas, levou a construção de uma nova regulação educacional. Observar a afirmação destes autores em consonância ao que pontua Oliveira (2009) de que essa nova regulação estava basilada em três pilares: gestão local, o financiamento per capita e a avaliação sistêmica, para vislumbrar as motivações do Banco Mundial ao ter elencado estes três pilares para a condução da reforma educativa brasileira, num contexto de consolidação da doutrina neoliberal por meio do processo de Reforma do Estado.

A literatura que trata das influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira na década de 1990 confluem no sentido do que foi dito até aqui, sobretudo sobre o aprofundamento das relações entre este organismo e o governo brasileiro, e o impacto nos rumos das políticas educacionais adotadas desde então, em particular no governo Fernando Henrique Cardoso (Lima, 2003; Sguissardi, 2000; Leher, 1998; Coraggio, 2003; Siqueira, 2004; Kruppa, 2000).

Outro documento importante do Banco Mundial para as considerações feitas aqui ( após o Prioridades y Estrategias para la Educación de 1995) é o documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2010), que inicialmente, já no primeiro capítulo, intenta em realizar um balanço, do período compreendido entre 1995-2010 - respectivamente o período dos governos FHC e Lula - das reformas educacionais no Brasil.

Esse balanço se ancora em comparações feitas pelo Banco Mundial, de indicadores e estatísticas educacionais acerca do aumento dos anos de estudos da população brasileira em geral, sobre tudo nas classe mais pobres, o aumento da escolaridade entre os brasileiros empregados, o nível de formação dos discentes e os resultados obtidos pelos alunos Brasileiros no PISA - Programme for International Student Assesmtment , que mensura níveis de aprendizagem.

Para além da comparação, o documento salienta os mecanismos e instrumentos de avaliação constituídos nos governos FHC e Lula (SAEB, Prova Brasil/Provinha Brasil, IDEB, ENEM, Provão, ENADE, já citados anteriormente no escopo deste trabalho), como políticas, que contribuem para direcionar e orientar as ações técnicas e os recursos financeiros pelo Estado, é pertinente pontuar também o incentivo à meritocracia no contexto escolar. Ainda no tangente a avaliação, notamos que o documento adota a expressão: medição dos resultados como sinônimo de processo avaliativo.

É evidente que a elaboração do documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (2014) não é o de somente pontuar as mudanças oriundas das reformas educativas nestes 15 anos, mas nota-se novamente a intenção de seguir recomendando ou orientando os rumos dessas políticas no país e assim conservar a manutenção de seu modelo de sociedade no mundo. Podemos visualizar essa intenção no próprio texto do documento:

Realizando uma avaliação comparativa do desempenho atual da educação e identificando as questões-chaves no Brasil, o estudo foi concebido como um recurso que poderá ser utilizado pela nova administração federal para definir prioridades para a educação nos próximos 4 anos. Mas, o estudo também analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos (Banco Mundial, 2010, p. 02).

É possível notar a perspectiva economicista que denota o papel da educação, não só em relação à sua função formadora de capital humano para atender às demandas da economia capitalista do século XXI, mas também em relação ao seu posto enquanto política pública e sua relação com o Estado, a iniciativa privada e os recursos públicos. Em outras palavras, se tomarmos essas diretrizes como recomendações para o processo avaliativo, a importância e os resultados do mesmo estarão atrelados ao crescimento econômico, sendo este portanto o grande objetivo de um sistema educativo para o BM. Júnior e Maués (2014) colocam que essa concepção está intimamente ligada a Teoria do Capital Humano, ilustrada pelo próprio Banco Mundial, quando abraça a ideia de que o capital humano - considerado como a média de escolaridade da força de trabalho, é uma variável indissociável a esse crescimento.

Consideramos portanto sobre as recomendações avaliativas do BM em perspectiva, que elas adotam como critérios de qualidade a evolução dos indicadores educacionais principalmente em relação às taxas de escolarização e dos anos de escolaridade da força de trabalho. A análise documento *Achieving World*



Class Education in Brazil: The Next Agenda (2010) demonstra que o Banco Mundial traçou novas recomendações, contudo seguindo os caminhos já apontados pelas reformas educativas da década de 1990, inclusive em relação aos processos avaliativos, baseadas na tríplice: financiamento per capita, avaliação sistêmica e gestão local, para que os resultados educacionais brasileiros nas avaliações internacionais os indicadores de escolarização atinjam os padrões dos países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Outra publicação do Banco Mundial que cabe a análise dessa secção é: O uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional (2011), o livro:

[...]reúne, pela primeira vez, grande parte das pesquisas atuais sobre o que realmente é eficaz na transposição de dados das avaliações nacionais em informações que permitam ação imediata, e como reunir interessados em conversas sobre tais informações, de modo que aprimore a qualidade da educação e o aprendizado dos alunos. O livro tem por objetivo maximizar o reconhecimento do valor dos dados nacionais sobre o aprendizado dos alunos e auxiliar os países a explorar plenamente as informações coletadas por suas avaliações. (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.8)

A publicação destaca que mensurar os resultados da aprendizagem dos alunos como uma ação fundamental, não só para que se monitore a eficácia do sistema escolar, mas juntamente para o aprimoramento da qualidade educacional, uma vez que essas informações podem ser usadas para orientar várias políticas educativas. Para além disso a publicação configura o uso dos indicativos das avaliações para aprimorar o processo de aprendizado como um desafio crítico para os países em desenvolvimento. Continuado o caminho apresentado no documentos anteriores percebemos também que a perspectiva economicista permanece aparente:

Mais do que anos de escolaridade, é o aprendizado – ou a aquisição de habilidades cognitivas – que aumenta a produtividade individual e o lucro, gerando ganhos para a renda agregada na economia. Foi comprovado, por exemplo, que o aumento do desvio-padrão nas pontuações de alunos em avaliações internacionais de letramento em linguagem e competências em matemática está associado ao aumento de 2% nas taxas anuais de crescimento do PIB per capita. (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.7)

O escopo deste trabalho nos permite considerar que de maneira geral as recomendações do BM para os processos avaliativos nacionais, consideram como principais objetivos, de acordo com Greaney e Kellaghan (2008) determinar:

- (a) quão bem os alunos estão aprendendo no sistema educacional (com relação a expectativas gerais, objetivos do currículo e preparação para o aprendizado futuro e para a vida);
- (b) se há evidência de pontos fortes e pontos fracos específicos no conhecimento e habilidades dos alunos;
- (c) se subgrupos específicos na população apresentam desempenho ruim;
- (d) quais fatores estão associados ao aproveitamento dos alunos;
- (e) se os padrões governamentais estão sendo alcançados na disponibilização de recursos;
- (f) se o aproveitamento dos alunos muda ao longo do tempo (Greaney e Kellaghan, 2008 citado por Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.16).

Ainda de acordo com Ferrer (2006) no intuito de alcançar esses objetivos, por meio de procedimentos e instrumentos definidos pelas ciências sociais, os dados coletados de docentes, discentes e todos os demais atores envolvidos no processo educacional, visam não só a mensuração, mas considerando os procedimentos avaliativos tornar mais transparentes os resultados da gestão e prática educacional, além de aprimorar a atuação técnica.

No intuito de apontar e contextualizar as recomendações do BM no sentido desta secção, outra sinalização importante feita por esse organismo internacional é quanto aos modelos de avaliação possíveis e o seu caráter político:

Embora possam existir muitas semelhanças entre uma avaliação nacional e outra, há, na verdade, diferenças entre avaliações quanto às implicações de seu uso. Diferenças no projeto, implementação e aplicação emanam do fato de que a avaliação é um fenômeno político (bem como um fenômeno técnico), que reflete interesses, tensões, normas institucionais e natureza das relações de poder entre os atores políticos. (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.19)

Benveniste (2002) corrobora neste sentido ao afirmar que quando se identifica o contexto político em que uma avaliação se realiza, torna-se possível compreender e explicar diferenças entre os países quanto às suas estratégias de avaliação. Mesmo em países alheios ao recorte dos países em desenvolvimento, como nos Estados Unidos, os procedimentos avaliativos e conseqüentemente os sistemas de atribuição de responsabilidade, variam de estado para estado, refletindo decisões administrativas e políticas.

A publicação do BM em análise - Kellaghan, Greaney e Murray, 2011- recomenda atenção ao desenvolvimento dos movimentos de responsabilidade no

setor público, sobretudo na educação, que pode ser relacionado a uma variedade de fatores que não se excluem mutuamente, no tangente a avaliação, destaca que uma avaliação nacional ajusta-se bem a muitos desses fatores por fornecer evidências estatísticas atualizadas relativamente simples.

Além de poder identificar subgrupos ou recortes na população. As informações podem não só serem aplicadas para o planejamento, como elas também podem ser utilizadas na atribuição de responsabilidade direta ou indiretamente aos atores sociais. Dentre os fatores listados incluem-se:

- A necessidade de gerenciar recursos finitos (e, em alguns casos, decrescentes) e de aumentar os resultados para determinado volume de contribuições.
  - A utilização de ideias de planejamento e gestão que foram emprestadas do universo empresarial, principalmente aquelas relacionadas com garantia de qualidade, satisfação de clientes e melhoria contínua (características do Novo Movimento de Gestão Pública e de uma abordagem de administração corporativista). Esses conceitos podem, por sua vez, envolver a definição do desempenho em termos de resultados, definir metas de desempenho, utilizar indicadores de desempenho para determinar o grau de alcance das metas, implementar um planejamento estratégico e operacional, e basear a distribuição de recursos no desempenho.
  - A introdução de mecanismos de mercado de distribuição e controle envolvendo programas de incentivo, concorrência, terceirização e auditoria, bem como a transferência de relações de poder para mecanismos de autocontrole como tentativa de minimizar a necessidade de supervisão externa e de fazer os indivíduos internalizarem as normas, os valores e as expectativas dos interessados, e a mentalidade necessária para se autogovernarem.
  - Um movimento em direção a uma prática mais baseada em evidências. Tal movimento requer que os dados apoiem as reivindicações que os indivíduos e as instituições apresentaram, desempenho profissional e eficiente, além de dados nos quais basear decisões quanto à distribuição de recursos.
- (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.21)

Além das recomendações e considerações sobre o desenvolvimento dos movimentos de responsabilidade e os modelos avaliativos, é frequentemente salientado o fator qualidade. O conceito de qualidade vai se aplicar a uma grande gama de aspectos das vivências educacionais, incluindo desde o ambiente de aprendizado aos atores envolvidos no processo. Portanto não é inesperado que recomendação importante feita pelo Banco Mundial, no tocante ao processo avaliativo do diz respeito a qualidade do instrumento de avaliação.

Comumente o foco considerando qualidade está nos indicadores cognitivos do processo educativo, visando ao desenvolvimento de estratégias para o

aprimoramento desses resultados. Esse enfoque converge com a meta seis das Diretrizes de Ação de Dakar, (UNESCO 2000) que destaca qualidade, e por conseguinte as melhorias em qualidade nos instrumentos avaliativos, para que resultados reconhecidos e mensuráveis do aprendizado sejam alcançados por todos.

As recomendações quanto ao emprego e aplicação das informações advindas da avaliação, atentam a dependência das características da avaliação realizada:

O uso que pode ser feito dos resultados da avaliação varia para:

- (a) avaliações baseadas no censo, das quais todas (ou a maioria das) as escolas e os alunos na população-alvo participam (como, por exemplo, no Brasil, Chile e Inglaterra);
- (b) avaliações baseadas em amostras, das quais participam uma amostra de alunos ou escolas selecionadas para representar a população total (como ocorre na maioria dos países);
- (c) avaliações internacionais, em que um número de países segue procedimentos similares para obter informações sobre o aprendizado dos alunos (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.34)

Recomenda-se ainda que se os resultados irão ser utilizados para monitorar alterações e mudanças ao longo do tempo, os instrumentos utilizados devem ser comparáveis entre si. Ou seja, a recomendação é de não se negligenciar a relevância dos instrumentos e procedimentos avaliativos, ao passo em que os sistemas de avaliação evoluem e amadurecem as exigências sobre os recursos – limitados – disponíveis para a avaliação, exigências essas relacionadas desde a frequência e a qualidade técnica até a capacidade e aprimoramento dos atores envolvidos, irão aumentar.

Logo além de não negligenciar a importância dos procedimentos, é preciso fazer escolhas, otimizar, alocação dos recursos disponíveis para os procedimentos avaliativos. Isso significa também que muito embora o objetivo principal da avaliação seja mensurar o aprendizado, ela não fica restrita apenas a essa meta, é preciso justificar os recursos e esforços envolvidos, assim sendo recomenda-se que uma avaliação reúna informações uteis as tomada de decisões e formulações políticas, conforme as diretrizes do Banco Mundial uma avaliação deve alavancar a promoção de reformas. Observando os principais temas pautados como relevantes, pelo BM, nas informações fornecidas por uma avaliação, percebemos também que o enfoque recai sobre os arranjos institucionais no sistema educacional.

[...]cinco temas relevantes ao se considerar como as informações

fornecidas pela avaliação podem ser convertidas em política e ação:

- (a) capacidade institucional de absorver as informações e utilizá-las,
  - (b) confiabilidade e relevância das informações fornecidas pela avaliação,
  - (c) procedimentos para identificar políticas ou ações apropriadas após uma avaliação,
  - (d) determinação de uma intervenção que abranja todo o sistema, ou seja direcionada a um ponto específico e
  - (e) complexidade da formação de políticas e tomada de decisões.
- (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.43)

Duas outras recomendações importantes quanto aos procedimentos de avaliação versam sobre o monitoramento do aproveitamento - que conforme já mencionamos trata da comparação dos resultados obtidos ao longo do tempo, em diferentes épocas - e a definição de padrões, enfatiza-se a especificação do que os discentes devem ser capaz de realizar e compreender ao final dos estágios formais de escolaridade. Operacionalizar padrões e metas de aproveitamento, mensurados em avaliações, fornece indicadores para a monitoramento do progresso. Logo percebemos que as recomendações estão ligadas e a relevância de uma impacta a outra, os resultados da avaliação desempenham função valiosa na definição de padrões para sistema educativo, e evidentemente o monitoramento só será possível se existirem dados comparáveis em diferentes lacunas temporais.

Em suma os resultados, não só podem ser usados para a formulação de políticas, bem como para reforma e revisão do sistema educacional, incluindo a alocação de recursos. Contudo, a aplicação a esses propósitos depende de alguns fatores:

Os fatores incluem a disponibilidade de relatórios de tamanho apropriado em linguagem apropriada direcionados aos interesses e necessidades dos formuladores de políticas e responsáveis pela decisão; da disponibilidade e do uso de canais adequados de comunicação; da disponibilidade de recursos orçamentários; e do interesse, da habilidade e da disposição dos responsáveis pela decisão de absorver, interpretar e aplicar as conclusões da avaliação. (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.98)

Quanto aos atores envolvidos, principalmente gestores e docentes, as avaliações podem figurar como oportunidade para reformulação e revisão das propostas e práticas pedagógicas, para o BM claro, alinhando-as as suas recomendações e a perspectiva economicista, contudo o mesmo organismo pontua a avaliação como uma ferramenta que permite alinhar tais práticas e propostas com

a pedagogia por competências. Nessa ótica em que se pautam as recomendações do Banco Mundial espera-se não somente uma melhor compreensão dos indicadores, mas aplicabilidade na medida em que se cria a possibilidade de um sistema educacional afinado com as exigências do mercado (formador de mão de obra).

Nesse contexto os cursos de capacitação e desenvolvimento profissional desempenham um papel intimamente ligado a solução das deficiências que por ventura sejam identificadas no processo avaliativo, no que tange domínio do conhecimento ou habilidades e práticas pedagógicas dos docentes.

Salienta-se também o potencial dos resultados advindos das avaliações para informar a opinião pública e angariar apoio para as reformas e melhorias no sistema educacional, porém, por diversas razões ainda existem variações quanto a extensão dos esforços institucionais para divulgar essas conclusões da avaliação ao público. O BM reconhece a importância dessa divulgação e a recomenda, pois possibilitariam a reflexão dos problemas na seara da educação, Meckes e Carrasco (2006) reforçam que a implementação consistente das avaliações, em conjunto com a publicação regular dos resultados, tende a aumentar a conscientização da população

Em relação as pendências nas recomendações do Banco Mundial, Torres (2009) pontua que as recomendações feitas pelo BM são genéricas, pensadas por meio de uma única realidade e propostas para diversos países do mundo, ou seja, com problemas, culturas e necessidades diferentes. Como já dito anteriormente o Banco Mundial, apresenta suas diretrizes e recomendações avaliativas visando a adequação do sistema educacional no sistema capitalista mundial, fundamentadas na:

[...] diminuição dos encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajuste. Privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente o superior. A prioridade dos recursos voltada para o ensino primário. Cesta de insumos educacionais que se mostraram determinantes para o desempenho escolar dos alunos de países como o Brasil, segundo estudos internos do Banco. Assim, bibliotecas, material instrucional e livros-texto foram privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor (FONSECA, 2007, p. 56).

Rodrigues e Lara (2006) chamam a atenção para o fato de que nas

publicações e documentos deste organismo internacional, recorrentemente, a promoção da equidade figura como recomendação, inclusive no tangente aos processos de avaliação, entretanto para as autoras essas orientações não promovem de fato equidade social, de gênero e raça. A discussão que provocam as autoras é que os resultados das avaliações tem potencial subutilizado para a estruturação de programas mais completos e estáveis para o sistema educacional, inclusive visando a correção de injustiças históricas e sistemáticas.

### **2.3 Aspectos históricos e legais sobre o SPAECE**

Ainda em fase embrionária no início da década de 1990, o SPAECE, foi inicialmente chamado de Avaliação do Rendimento Escolar dos alunos de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries, na esfera escolar, ficou conhecido como: Avaliação das Quartas e Oitavas e, sendo posteriormente também chamado de: Avaliação da Qualidade do Ensino.

Em 1993, a SEDUC realizou o segundo ciclo de educação do estado em parceria com o Centro de Treinamento e Desenvolvimento - CETREDE/UFC, a esta altura acentuou-se a necessidade de pautar outros elementos no processo de avaliação, desta forma a Secretaria procurou de acordo com Ceará (1994) aprimorar o conhecimento acerca das unidades escolares construindo parâmetros de mensuração através de escalas, nos quais considerava: a qualidade do ensino, a produtividade do sistema e a infraestrutura física.

Nesta edição participaram 246 escolas estaduais urbanas localizadas nos municípios que em haviam as sedes das DERE – Delegacias Regionais de Educação, neste mesmo ano ocorrem as ações que integravam o II Projeto de Educação Básica para o Nordeste. Tais ações ocorreram concomitantemente a realização do Segundo Ciclo SAEB, Júnior, Lima e Farias (2013) chamam a atenção para a ligação histórica do SPAECE e o SAEB enquanto sistemas de avaliação da educação básica. Evidenciando que os caminhos adotados no Ceará espelhavam-se a esta altura na experiência nacional, através desse caminho e experiência com vistas a obter melhorias no sistema educacional do estado, buscou qualificar seu próprio sistema de avaliação.

Continuando a construção temporal do SPAECE, em 1994 acontece o terceiro ciclo do órgão, seguindo a mesma estrutura e abrangência da edição anterior, em parceria com a Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura- FCPC, da

Universidade Federal do Ceará. Em 1995 não foram realizados os procedimentos avaliativos uma vez que a SEDUC optou por realizar tais procedimentos de maneira intercalada ou alternada com os ciclos SAEB, dessa forma os ciclos SPAECE só aconteceriam em anos pares, acontecendo assim no ano seguinte, 1996, o quarto ciclo, que conforme lembram Júnior, Lima e Farias (2013) foi marcado por um substancial aumento na abrangência dos municípios contemplados, saltando de 14 para 27.

Os dados disponíveis em Ceará (1996) mostram que neste ano o processo avaliativo ganhou o acréscimo de três questionários contextuais: um pautando o espaço físico e condições gerais de funcionamento das escolas; um direcionado aos professores das disciplinas avaliadas versando o perfil e atuação docente dos mesmos, e o terceiro voltado aos diretores com o objetivo de construir o perfil destes e o tipo de gestão que realizavam.

Júnior, Lima e Farias (2013) destacam que em meio ao processo de desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Ceará, ocorre a implantação em meados dos anos 1900 do Projeto de Avaliação Institucional nas Escolas Públicas, seguindo as mesmas diretrizes do PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras: globalidade, Unidade, Respeito à identidade institucional, Não premiação e/ou não punição, Adesão voluntária, Legitimidade e Continuidade (Júnior, Lima e Farias, 2013, p. 65). Esse processo fez parte da política de avaliação educacional do estado até o ano de 2010.

Em 1997 e 1999 ocorreram respectivamente o quarto e o quinto ciclo do SAEB no Ceará, e seguindo o movimento de intercalar-se ocorre em 1998 o quinto ciclo do SPAECE, com abrangência ampliada para 407 escolas de 61 municípios. No ano seguinte, 2000, o INEP, divulgou resultados que apontavam o Ceará em primeiro lugar no ranking da região nordeste. (CEARÁ, 2001).

Seguindo a linha temporal das ações previstas, o sexto ciclo do SPAECE, deveria ocorrer no ano 2000, financiado pelo BM, no entanto de acordo com Lima (2007) por questões burocráticas e financeiras, não foram cumpridos os prazos previstos e o ciclo deste ano não ocorreu.

Foi contudo no ano 2000 que veio a institucionalização do sistema avaliativo, através da Portaria Nº 101/00, passando de maneira oficial a se chamar Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará. Que Conforme Ceará 2000, está alicerçado na concepção de avaliação como estratégia



indispensável para a produção de dados e informações aos gestores tendo como objetivos?

Proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão clara e concreta dos processos de ensino-aprendizagem e gestão escolar, bem como das condições em que são desenvolvidas; 2. Fornecer informações que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos educandos, nas diversas séries ou ciclos e áreas de conhecimento; 3. Desenvolver competências técnica e científica na área de avaliação educacional, de modo que as instâncias regionais e escolares possam ser parte integrante do Sistema de Avaliação, envolvendo-se efetivamente em suas etapas; 4. Consolidar uma cultura de avaliação institucional no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Ceará. (Ceará, 2000)

O SPAECE, enquanto sistema, na ótica de Lima (2007) passa a incorporar duas vertentes: Avaliação de Rendimento Escolar e Avaliação Institucional, buscando dessa maneira contemplar tanto o processo de aprendizagem quanto o da gestão escolar, podemos então constatar uma tentativa de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema. Um exemplo que ilustra a vertente da avaliação institucional ocorre quando da realização da sua terceira etapa:

Na atual fase, a Avaliação Institucional pretende aprofundar questões fundamentais para o processo ensino-aprendizagem e gestão escolar, tendo como referência a perspectiva dos participantes, as indicações e tendências verificadas na Avaliação do Rendimento Escolar e SAEB. Deste modo, a Avaliação Institucional 2000 contemplará as seguintes categorias: Organização do Trabalho Escolar, Organização do Trabalho Docente e Relações Internas da Escola (Ceará, 2000).

É possível perceber o alinhamento com os objetivos definidos para o sistema, no que tange aos processos de aprendizagem e gestão no âmbito escolar. Na mesma medida em que estabelece relações com os resultados advindos da avaliação de rendimento.

Percebemos ao longo dessa construção histórica que o SPAECE, foi paulatinamente se consolidando, abrangendo maior número de escolas e por conseguinte de alunos também, bem como ampliou a abrangência dos instrumentos avaliativos, incluindo questionários contextuais aos atores envolvidos no processo e não somente aos alunos.

Entre 2001 e 2003 os procedimentos avaliativos do SPAECE foram realizados online, em sua maioria nos laboratórios escolares, essa modalidade ganhou nome de SPAECE-NET, e foi realizada em parceria Instituto de Software do

Ceará; a Fundação de Desenvolvimento Gerencial; e o Laboratório de Estatística e Medidas Educacionais da UFC. (LIMA, 2007).

O SPAECE-NET passou a caracterizar-se como uma avaliação do Programa, prévia e voluntária, que pretendeu verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos, através da metodologia "Computer Aided Testing (CAT) – Teste Auxiliado por Computador (TAC) utilizada em aplicativos educacionais com base na Web (Ceará, 2002).

Em 2002, mesmo ano da divulgação dos resultados do primeiro SPAECE-NET, foi instituído, através da Lei Nº. 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, publicada no D.O.E. de 25/02/2002, o Prêmio: Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará, que apresentava como objetivos:

I – Promover o reconhecimento público das escolas estaduais, por desempenho, nas questões ligadas ao processo de avaliação, através do Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Ceará – SPAECENET;  
II – Melhorar o ambiente das escolas, criando um clima de qualidade com repercussão nos resultados da atividade fim da escola;  
III – Elevar o padrão de ensino público do Estado, visando propiciar melhores condições de educação à população cearense; IV – Verificar a proficiência dos alunos em relação ao desempenho escolar e ao uso da ferramenta computacional.  
(Lima, 2007 p.142-143)

Em 2003 o SPAECE ampliou sua abrangência a todos os municípios cearenses, e no ano seguinte passou a contemplar também o sistema municipal de ensino, universalizando a participação das escolas, estaduais e municipais, que tinham mais de 25 alunos por turma nas series que seriam avaliadas. O fato importante nessa trajetória do SPAECE a ser destacado em 2004 foi a inserção de vários relatórios escolares visando possibilitar maior consistência no trabalho pedagógico das escolas, por meio dos resultados das avaliações.

Os resultados da avaliação de 2002 e 2003, serviram de base a sistemática de premiação que foi reproduzida nos anos de 2003 e 2004. Lima (2007) chama a atenção para o fato de que essa política de incentivo teve novos desdobramentos posteriores:

com a publicação da Lei Nº 13.541, de 22 de novembro de 2004, publicada no D.O.E. de 24/11/2004, que vai instituir mais adiante o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Estado do Ceará, complementada pela Lei Nº 13.665, de 20 de setembro de 2005, publicada no D.O.E. de 23/09/2005, que merecem ser analisados e aprofundados em outro estudo. (Lima, 2007 p. 147)

A reformulação da SAEB por meio da Prova Brasil em 2005, e a reestruturação de maneira ampla na política de avaliação educacional, permitiram segundo Júnior, Lima e Farias (2013) e Vidal & Vieira (2011) vimos a implantação de forma definitiva de uma política de *accountability* que se caracterizou pela ação compartilhada da União, Estados e Municípios. Os autores convergem quanto a concepção do conceito de *accountability* educacional, que em suma é a transparência, prestação de contas e responsabilização.

Nesse prima o SPAECE realizou em 2006 novo ciclo avaliativo de caráter universal (escolas municipais e estaduais) aumentando a abrangência para turmas com mais de 20 alunos na séries avaliadas. O parâmetro para o SPAECE para a mensuração do desempenho foi a mesma utilizada pelo SAEB, de maneira que o desempenho dos alunos cearenses fosse comparável ao das avaliações em espectro nacional.

A SEDUC expandiu novamente a abrangência do SPAECE, em 2007 agregando a avaliação da alfabetização e ampliando a avaliação do Ensino Médio para as três séries, de forma censitária, onde as informações coletadas, a cada ciclo, identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. No ano de 2008, o SPAECE tornou-se o que de acordo com Júnior, Lima e Farias (2013) um fortalecido sistema de avaliação, tornando-se componente presente no planejamento escolar, docente e nas demais ações e políticas implantadas pela SEDUC, que têm um objetivo comum elevar o nível dos indicadores do SPAECE uma vez que são vistos como o reflexo do processo de melhoria da aprendizagem dos alunos e da qualidade do sistema educacional.

Atualmente o SPAECE tem três focos: a Avaliação da Alfabetização, denominada SPAECE-Alfa que é aplicada ao 2º ano do ensino fundamental; a Avaliação do Ensino Fundamental, nos 5º e 9º anos; e a Avaliação do Ensino Médio nas três séries.

Quanto as medidas avaliativas gostaríamos de destacar a proficiência, medida que simboliza o conjunto de habilidades adquiridas pelos discentes, que conforme a Ceará (2019) dizem respeito a:

No caso do SPAECE, habilidades em língua portuguesa e matemática. Conforme a escala de proficiência do SPAECE, a média da rede pública cearense na alfabetização alcançou 194,98 pontos, estando no nível desejável de aprendizagem. No 5º ano, a média conquistada pela rede pública em Língua Portuguesa foi de 229,3 pontos, correspondente ao nível

adequado. Em Matemática, atingimos 236,9 pontos, nível intermediário. Ainda de acordo com o SPAECE, no 9º ano, obtivemos os seguintes resultados para Língua Portuguesa e Matemática: 260,8 e 260 pontos, respectivamente. Os números indicam que o trabalho desenvolvido está no caminho certo para alcançar os melhores resultados no final do ensino fundamental e garantir que os estudantes cearenses estejam preparados para o ingresso no Ensino Médio. Essa melhoria nos níveis de alfabetização e dos primeiros anos do ensino fundamental alcançada no Ceará deve-se à boa combinação dos esforços de todos os municípios com o apoio estadual. (Ceará, 2019)

Outra ferramenta atrelada ao sistema avaliativo que necessita menção é o Prêmio Escola Nota Dez, instituído pelo Governo do Estado do Ceará, o prêmio que já conta com dez edições objetiva reconhecer os esforços direcionados a alfabetização e os processos de melhoria.

### **3 A (DES)ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA DOS PROFESSORES E O PROCESSO DE AVALIAÇÃO**

Lima (2007) aponta em seu trabalho que é claro na esfera do sistema educacional cearense, o uso da avaliação como mecanismo de controle e como forma de assegurar maior eficiência do próprio sistema, em consonância aos movimentos que decorrem do modelo econômico vigente, dessa maneira assim como a avaliação é preconizada como indutora dos processos de melhoria de qualidade, bem como instrumento de prestação de contas e de responsabilização, é imbricado a um sistema de incentivo e premiação meritocrático. Ainda acordo com o autor:

O SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional, resulta das intenções e ações do homem revestido na figura do Estado. Por conseguinte, estas não se processam de forma isolada, mas em articulação contínua e permanente com o ambiente que o cerca e do qual faz parte. (Lima, 2007 p. 106)

Outra consideração que se faz a compreensão deste histórico é que o mesmo demonstra que a trajetória dos processos de avaliação no Ceará seguiu as mesmas tendências observadas nacional e internacionalmente, ou seja, são precedidas dos trabalhos de pesquisa, até sua consolidação e a alocação do seu espaço na área educativa.

Concluído o percurso trilhado pelo SPAECE temos em linhas gerais, maior dimensão e clareza da abrangência e complexidade das ações desenvolvidas na seara deste sistema.

Ainda sobre as ferramentas de avaliação e mensuração que aqui chamamos de medidas avaliativas, há ainda a Matriz de Referência que é composta por um conjunto de indicadores com descrições que enfocam dois pontos básicos do que se irá avaliar, o primeiro é o conteúdo programático de cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas atividades. Tais indicadores são selecionados considerando-se o que se pode ser avaliado por meio do teste de múltipla escolha, no qual as assertivas implicam a seleção de uma resposta numa gama de respostas possíveis (SPAECE, 2016).

Araújo e Ribeiro (2018) em seu trabalho, atentam para a relação, e o

atrelamento do contexto pedagógico e as matrizes de referência do SPAECE:

Compreende-se que o contexto pedagógico da escola, como um todo, abarca os processos de ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula, o Projeto Político Pedagógico, a formação contínua dos professores, assim como as práticas pedagógicas docentes. Entretanto, esse mesmo contexto pedagógico, gradativamente, vem se interligando e se pautando, principalmente, nas matrizes de referência do SPAECE. (Araújo e Ribeiro, 2018 p. 214)

Acreditamos que as ações direcionadas aos modos de organização do processo pedagógico na educação básica devem confluir para uma educação qualitativa, não só estimulando o progresso dos alunos, mas assegurando sua continuidade e qualidade. Contudo percebe-se que essa perspectiva choca-se com o panorama que aponta Ravitch (2010), no qual o desempenho dos estudantes nas avaliações atualmente, tornou-se referência do que se considera como uma educação de qualidade. Corroborando com essa reflexão Esteban (2003) aponta os discursos atuais sobre a educação, na maioria das vezes, produzidos fora do campo educativo e tem por intuito pôr a escola sob a tutela dos interesses econômicos e da lógica da competitividade do mercado. Não é portanto uma reflexão desnecessária, considerar nessas circunstâncias, que o desempenho dos alunos é medido meramente pelos parâmetros das avaliações externas e por vezes descolado de uma reflexão crítica acerca do processo pedagógico. É pertinente introduzir tais questões quando se rememora o percurso percorrido pelo SPAECE, principalmente se pensarmos que a organização pedagógica da escola deve se pautar em uma perspectiva reflexiva, inclusive sobre o próprio processo.

Franco (2016) ressalta contribui com o debate nesse sentido ao advertir que:

A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas (Franco, 2016 p. 538).

Araújo e Ribeiro (2018) apontam o que chamam de ponto nodal, em relação ao SPAECE e a organização pedagógica das escolas, que para os autores parece adotar a perspectiva pedagógica na qual a educação é percebida como a ação de transmitir conteúdos prontos ao discente que, por sua vez, assume um

papel passivo e receptivo de informações. Por isso, os autores consideram ainda que as avaliações externas se desenrolam perante uma ótica seletiva, competitiva, classificatória e com o foco em quantificar os conteúdos, por vezes memorizados pelos alunos.

Em relação as métricas e parâmetros de avaliação Polato e Bertagna (2017) destacam uma particularidade percebida em seu estudo:

o treinamento excessivo dos estudantes e a indicação de que, mesmo sem haver um aprendizado efetivo, os alunos podem responder corretamente as questões se houver “a sorte” de ser cobrado na prova questões iguais ou semelhantes aos dos exercitados nos simulados: pela repetição, eles já saberiam a resposta correta, não pela aprendizagem. (Polato e Bertagna, 2017 p. 13)

Essa questão não só pede atenção as métricas dos sistemas avaliativos bem como da dimensão da interferência desses sistemas no processo e trabalho pedagógico.

Outra ferramenta atrelada ao sistema avaliativo que necessita menção é o Prêmio Escola Nota Dez, instituído pelo Governo do Estado do Ceará, o prêmio que já conta com dez edições objetiva reconhecer os esforços direcionados a alfabetização e os processos de melhoria.

Lima (2007) aponta em seu trabalho que é claro na esfera do sistema educacional cearense, o uso da avaliação como mecanismo de controle e como forma de assegurar maior eficiência do próprio sistema, em consonância aos movimentos que decorrem do modelo econômico vigente, dessa maneira assim como a avaliação é preconizada como indutora dos processos de melhoria de qualidade, bem como instrumento de prestação de contas e de responsabilização, é imbricado a um sistema de incentivo e premiação meritocrático. Ainda acordo com o autor:

O SPAECE, enquanto política pública de avaliação educacional, resulta das intenções e ações do homem revestido na figura do Estado. Por conseguinte, estas não se processam de forma isolada, mas em articulação contínua e permanente com o ambiente que o cerca e do qual faz parte. (Lima, 2007 p. 106)

Outra consideração que se faz a compreensão deste histórico é que o mesmo demonstra que a trajetória dos processos de avaliação no Ceará seguiu as mesmas tendências observadas nacional e internacionalmente, ou seja, são

precedidas dos trabalhos de pesquisa, até sua consolidação e a alocação do seu espaço na área educativa.

Concluído o percurso trilhado pelo SPAECE temos em linhas gerais, maior dimensão e clareza da abrangência e complexidade das ações desenvolvidas na seara deste sistema.

### **3.1 Sistema Permanente Da Avaliação Básica Do Estado Do Ceara: A Formação Do Professor**

Já apresentamos a importância da avaliação, sendo a avaliação uma das ferramentas do sistema educacional e do processo pedagógico, é mister considerá-la dentro do contexto da escola e do trabalho do professor. No Brasil encontramos as avaliações em três níveis: municipais, estaduais e nacionais, diferente das seções anteriores aqui refinamos o recorte e nos limitaremos a tratar a avaliação estadual, especificamente no Ceará.

Vianna (2003) coloca que a avaliação educacional no Ceará, se constitui em consonância com um movimento nacional, observado em esfera federal pelas ações do Ministério da Educação, e na esfera estadual pela SEDUC – Secretária de Educação do Ceará, Pequeno (2000), observa que as os resultados das iniciativas embrionárias de avaliação ficaram restritas a tomada de decisão e a reorientação das ações educacionais, apesar de reconhecer os esforços e a importância dessas iniciativas a época. Segundo autor isso se deu em decorrência dessas investigações: eram muito mais orientadas para determinar fatores explicativos de uma dada realidade do que, propriamente, para privilegiar a evolução dos fatos mais diretamente relacionados com a utilidade social. (Pequeno, 2000, p.129)

Já Napolini (2001) sobre as primeiras iniciativas no sentido de avaliação de ensino no Ceará destaca a importância de analisa-las lembrando os três elementos que apoiaram a reforma de educação básica no estado entre 1995 e 2000:

uma reconhecida necessidade de mudança, expressa nos planos de governo dos últimos 12 anos;  
contexto econômico e político favorável, traduzido pelo saneamento das finanças do estado e a expressiva credibilidade de suas instituições; e  
a existência de mecanismos efetivos de participação social, evidenciados pela modernização das formas de gestão pública e pela atuação organizada da sociedade civil.( Napolini, 2001. p. 1)



No âmbito federal, o SAEP - Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau, originou o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que realizou seus primeiros levantamentos no início da década de 1900, passando a acontecer a cada biênio, a esta época, o INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira foi oficialmente normatizado como organismo avaliador nacional, fornecendo as secretárias estaduais de educação os indicadores de déficits de aprendizagem o que oportunizou às secretarias participação mais efetiva no tangente as avaliações de rendimento.

Em consonância as ações federais, em 1992, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB, a SEDUC voltou suas práticas para a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, para alunos de 4ª e 8ª séries, fomentando a instancia de cultura avaliativa no estado e dando origem a um sistema permanente de avaliação. Em 1996 consolida-se a ampliação dessa vertente avaliativa quando o sistema passa se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE.

Cabe salientar que apenas no ano 2000, acontece a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, através da portaria nº 101/00. As etapas que culminaram na referida oficialização serão discutidos oportunamente na secção seguinte quando discutem-se os aspectos históricos e legais sobre o SPAECE.

A função social do organismo, bem como dos procedimentos avaliativos e resultados são apresentadas pela página institucional do órgão como:

O conjunto de informações coletadas pelo SPAECE permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado do Ceará, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município, credes e estado. Ao mesmo tempo, os resultados têm servido de base para implementação de políticas públicas educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras nas escolas estaduais e municipais. O SPAECE tornou-se um instrumento essencial na fomentação de debate público e na promoção de ações orientadas para a melhoria e execução da democratização do ensino, garantindo a todos igualdade de acesso e permanência na escola. (SPAECE, 2019)

Os indicadores obtidos por meio desta avaliação permitem a construção de um panorama dos níveis de aprendizagem dos alunos, deficiências e pontos fortes, além das características dos demais atores das escolas estaduais, como professores e gestores. Conta ainda com uma perspectiva longitudinal, o que permite a comparação e monitoramento do progresso ao longo do tempo.

Ao longo dos anos que se transcorreram, após sua institucionalização como política pública de avaliação educacional no Ceará, Junior, Lima e Farias (2013) salientam que diversas formações de professores foram realizadas, incluindo gestores. É antes de tudo uma política que se consolidou e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores.

Antes da próxima etapa deste estudo, para ilustrar a evolução e abrangência do SPAECE, bem como para fomentar a discussão segue Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados até 2014.

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº DE ALUNOS AVALIADOS
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	622.566

O SPAECE, conforme Lima, Martins *et al.*(2019) no aspecto avaliação de desempenho escolar, define-se como:

avaliação externa em larga escala, efetivada de forma censitária e universal, que contempla as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados por professores da rede pública, dispendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do MEC e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. Esta avaliação está associada ao modelo político-econômico em que se encontra inserida, ou seja, é uma ação governamental planejada com o desígnio de impulsionar a economia. (Lima, Martins *et al.* 2019, p.6)

De acordo com Lima (2007), numa sociedade capitalista, é notável a busca persistente para condicionar e subordinar a educação às forças de produção, em detrimento dos interesses da classe operaria. Ainda segundo o autor:

Durante a década de 90, três fatores são decisivos para a criação da avaliação macro, em larga escala: a ênfase na qualidade, tendo como eixo central a melhoria nos resultados escolares; a política de descentralização, redefinindo o papel do estado e das funções do poder público central e, por conseguinte, exigindo informações cruciais na reorientação dos padrões de financiamento e alocação de recurso; e a pressão social, no sentido de tornar pública e transparente a qualidade e excelência das instituições escolares. (LIMA, 2007, p 118)

Afim de ter maior clareza da amplitude e dimensões desse sistema avaliativo, pretendemos construir na próxima secção breve histórico do referido sistema.

### **3.2 Política De Resultados E A Prática Docente Nas Escolas Publicas Do Ceará**

Diante do escopo produzido até aqui, é possível considerar que atualmente o Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará, diferente de suas edições iniciais, adota um modelo que tem como finalidade alimentar, a partir dos resultados produzidos, o que Zaponi e Valença (2009) denominam como, políticas de responsabilização com atribuição de consequência para os agentes escolares, em outras palavras contemplando sanções ou recompensas em virtude dos resultados dos discente e escolas. Envolvendo mecanismos de remuneração e premiação meritocráticos, em função de metas estabelecidas.

Quanto ao papel do docente, para este ator, ter compreensão dos resultados do SPACE corresponde em linhas gerais a estar ciente das habilidades

que os alunos já desenvolveram e ou não, e eventuais dificuldades de aprendizagem, se por um lado esse fato é posto como viabilizador para tomadas de decisão e definição de estratégias pedagógicas, por outro lado condiciona o processo pedagógico as métricas do sistema de avaliação.

O caminho trilhado pelo sistema de avaliação em foco aqui, mostrou também que buscar amparo no formato de avaliação realizado na esfera federal, e realizar parcerias com outras instituições dotadas de experiência e tecnologia, foram dois fatores que deram projeção ao processo de avaliação da educação neste caso, os resultados oriundos dos ciclos de avaliações, converteram-se em ações e políticas que se voltaram para a formação de professores e gestores, melhorias das condições físicas das escolas dentre outras ações.

Dessa forma, entendemos que os sistemas de avaliação, em larga escala como neste organismo, visam diagnosticar as possíveis carências na aprendizagem, bem como direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, sob a premissa de assim promover melhorias na qualidade do ensino, passa a figurar-se assim como instrumento de controle social, estabelecendo vínculo direto com às políticas públicas, com a função secundária de prestação de contas, e divulgação das informações sobre o desempenho e a qualidade dos serviços oferecidos. Tais fatos fomentam o debate acerca das reais intenções dos governos e organismos envolvidos nos processos avaliativos.

A discussão sobre os desdobramentos das avaliações e o impacto gerado no trabalho pedagógico, considerando que em dimensões diferentes, as avaliações almejam atender variadas exigências, dentre elas as recomendações de organismos internacionais que viabilizaram investimentos como o Banco Mundial Lima (2007) contextualiza essa perspectiva:

Os vários Sistemas Educacionais de diferentes países, como é o caso do Brasil, passaram a desenvolver, por iniciativa própria, indução e/ou até imposição das agências internacionais, em especial as instituições de financiamento, mecanismos ou políticas de Avaliação Educacional dos seus sistemas de ensino. Tais sistemas de avaliação focalizavam, prioritariamente, a mensuração do rendimento escolar dos alunos, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos sistemas em função dos investimentos decorrentes dos empréstimos contraídos” Lima (2007, p. 20).

Nesse sentido, Araújo e Ribeiro (2018), endossam as considerações feitas aqui, que tais avaliações, carregam em sua estrutura características de

controle, regulação, prestação de contas e, principalmente, interferências no processo pedagógico das escolas públicas. Dessa maneira, por meio das avaliações, os 'reformadores empresariais' da educação têm subsidiado os sistemas de avaliação que buscam produzir resultados, que servem ao mercado, no entanto, falta, inclusive dos atores envolvidos nesse processo uma reflexão acerca da realidade educacional. Abreu (2018) endossa a discussão inserindo a perspectiva do papel do docente:

Mesmo que o país venha sendo objeto de políticas reformistas na educação há mais de vinte anos e que alteraram profundamente o currículo e funcionamento escolar nas últimas duas décadas, tal fato não garante, por si, que essas mudanças chegaram à prática efetiva do professor. (Abreu, 2018 p.60)

Muito debateu-se sobre as implicações das avaliações no processo pedagógico em seus atores, se por um lado existe a crítica aos métodos de produção de resultados e as interferências destes em sala de aula e no âmbito escolar, por outro lado mensuram-se pouco, ou produzem poucos dados acerca das metodologias de aprendizagem empregadas para além de construção de currículo e funcionamento.

A análise das recomendações do Banco Mundial, somam a discussão a perspectiva posta por Rodrigues e Lara (2006):

O BM, maior financiador externo para a educação nos países em desenvolvimento, orienta e financia programas para a educação brasileira. [...] percebemos como um dos princípios, a criação de programas compensatórios para atender a grupos menos favorecidos. A nossa crítica a esses programas é que eles são incompletos, implantados como soluções de emergência, e geralmente apresentam um atendimento de qualidade duvidosa e de grande instabilidade. (Rodrigues e Lara, 2006 p. 102)

Os autores destacam ainda que as diretrizes presentes nos documentos analisados em seu trabalho, assim como pontuamos aqui, caracterizam a educação básica prioritária, importante para a formação do cidadão e para a definição de seu papel na contemporaneidade e no mercado de trabalho globalizado, mas ressaltam que existe disparidade de investimentos entre as séries da educação básica, daí deriva possivelmente a instabilidade apontada anteriormente:

A criança, nos documentos, passa a ser legal e constituída como cidadã de direitos, fazendo parte das políticas destinadas a atender suas necessidades nas instituições de educação infantil. Entretanto, nesse período, há uma priorização de investimentos no ensino fundamental, desconsiderando as políticas para a educação infantil e para o ensino médio, que também compõem a educação básica. (Rodrigues e Lara, 2006 p. 103)

Ainda acrescentando as reflexões destes autores a esta secção é pertinente destacar a ponderação dos mesmo sobre a relação das recomendações dos organismos internacionais como o BM, e a regulação dos sistemas avaliativos no Brasil, principalmente se considerarmos o caminho do SPAECE em paralelo as ações federais, para os autores existe um retardo num processo de construção de um sistema com modelo que de fato seja reflexo dos recortes e particularidades nacionais, principalmente culturais, pois a maior parte deriva das intenções de responder as diretrizes destes organismos. Isso é ilustrado por exemplo quando lembramos que a origem do SAEB relaciona-se com demandas do Banco Mundial, e o SPAECE por sua vez relaciona-se com o SABE desde sua fase embrionária.

Ainda na seara das críticas feitas aos sistemas avaliativos Altmann (2002) coloca:

a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, há de se questionar até que ponto qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos. (Altmann, 2002 p.4)

Essa consideração dimensiona a importância da vertente institucional das avaliações, que insere parâmetros qualitativos aos sistemas avaliativos, sobretudo ao SPAECE. Somam-se a essas considerações a reflexões de Lawn (2001)

estaríamos vivendo um "novo problema de identidade" tendo a sala de aula e a escola como lugar de fabricação, e sendo traduzida em competências a serem desenvolvidas, praticadas e avaliadas visando à qualidade e ao aperfeiçoamento do sistema educativo. Dá-se assim continuidade a um movimento similar que passa do "profissional colonizado" ao do "profissional moderno". O primeiro emergiu na modernização da administração educacional calcada no controle e subordinação dos professores face aos movimentos sociais dos anos 20. O segundo, construído sobre o anterior, emergiu como discurso de responsabilidade profissional, do Estado de Bem-Estar Social pós-guerra e que produziu um "modelo de parceria, profissionalismo e de devolução democrática" (LAWN, 2001, p. 127)

Diante das considerações que foram postas em relação ao sistema avaliativo e suas configurações, o processo pedagógico e a função dos atores, principalmente o professor, apostamos na tese defendida por Coelho (2008) que aposta na retomada da construção da identidade pelos profissionais da educação, como cidadãos e como educadores, utilizando os sistemas e ferramentas de avaliação como subsidio para isso.

Podemos perceber que a maior parte das críticas feitas aos sistemas de avaliação que se aplicam ao SPAECE, derivam como aponta Polato e Bertagna (2017) da lógica imputada a esses sistemas, como sistemas prestadores de contas baseados em:

provas estandardizadas, que não consideram o contexto social em que a instituição de ensino está inserida é um claro exemplo da expansão da lógica do mercado no cenário educacional, presente no interior da lógica gerencial. Percebemos que as orientações neoliberais tanto do BM como as premissas da reforma do Estado, igualmente neoliberais, estão fortemente presentes no cotidiano escolar, na educação e o efeito disso, pode ser em demasia negativo, tendo em vista que os resultados das avaliações que deveriam refletir a qualidade da educação ou do ensino são facilmente manipulados pela instituição e profissionais que, contrariamente às lógicas instauradas, deveriam zelar pela aprendizagem do aluno. (Polato e Bertagna, 2017 p. 14)

Recorremos novamente a Júnior e Maúes (2014) para abordar essa perspectiva dos sistemas, que ressaltam que seguindo as diretrizes do BM, os sistemas de avaliação de aprendizagem e institucional implementados, vide o SAPECE, apesar da evolução dos resultados, preconiza que tudo isso seja feito sem ampliação significativa dos custos financeiros para o estado, não obstante os autores complementam, com reflexões que vão de encontro as considerações reunidas aqui e já mencionadas.

Por fim, ao considerarmos os aspetos históricos do SPAECE enquanto sistema avaliativo, elencamos 5 pontos que devem balizar a discussões seguintes sobre o referido sistema:

1 - o contexto político dentro do qual o sistema de avaliação e suas atividades estão sendo realizados, bem como suas implicações para os resultados da avaliação;

O reconhecimento de que a avaliação em si pode ser considerada um ato político que reflete o poder, as ideologias e os interesses de atores sociais pode servir para tornar a avaliação – e as decisões que se basearem nela – mais transparente. (Kellaghan, Greaney e Murray, 2011, p.30)

2 - a responsabilidade, apresentada como *accountability* educacional;

3 - a qualidade das ferramentas e instrumentos utilizados na obtenção dos resultados;

4 - as características, vertentes e particularidades do ambiente e da avaliação e como afetam o uso dos resultados;

5 - o uso dos dados e resultados em si, e as possíveis razões para a subutilização das informações.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O agravamento da crise estrutural do capital, apresenta diversas reverberações como o acirramento da luta de classes e a decadência ideológica burguesa na produção do conhecimento. Nesse contexto, temos a preocupação atual de debruçar-nos sobre a proposta de avaliação do SPAECE-Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- implantado em 1992 pelo Governo do Estado do Ceará, buscando compreender como esta avaliação interfere na formação do professor, construiu-se o escopo apresentado aqui, afim de contextualizar o cenário no qual se encontra o objeto de estudo bem como se situa o mesmo em meio as diversas reverberações mencionadas anteriormente.

Além das razões supracitadas as considerações e reflexões construídas levam em conta nosso trabalho enquanto educador que nos propicia a busca por enxergar a realidade de forma holística, já que concebemos que tudo parte de uma totalidade, de uma historicidade e de uma contradição. As problemáticas referentes à avaliação e conseqüentemente, a sua práxis pedagógica não se encontram isoladas de um amplo processo alienante e reificado das relações sociais.

O caráter destrutivo desse momento de crise, compromete assim as atividades humanas porque ele submete tudo e todos à sua lógica expansionista e reprodutivista, acabando com todas as aspirações humanas.

Todas essas alterações afetam também as relações de trabalho e só aumentam quanto mais o capital tenta resolver suas quedas no lucro, aumentando assim o desemprego, a precarização do trabalho, na terceirização, na substituição do trabalho temporário. É nesse contexto que a crise afeta também a educação, terreno bom para sua divulgação ideológica e de sua reprodução.

Para tornar o mercado de trabalho mais rápido e eficiente, o capital começa a vender a noção de que o conhecimento é o carro-chefe da nova sociedade. Quanto mais mão-de-obra especializada em desenvolver algumas funções, menos mão de obra preciso.

Isso compreendeu várias metas e planos para ao desenvolvimento da educação nos países ditos periféricos. A educação dentro do estado mínimo passou a servir aos interesses do mercado, os órgãos internacionais (Banco Mundial, Unesco, ONU entre outros), passam a construir e se apoiar num paradigma educacional mais adaptado ao atual sistema econômico.

Para tanto, investiram no modelo da pedagogia das competências impondo a lógica empresarial. Nas perspectivas pedagógicas, são os novos saberes, as novas pedagogias que ganham terreno, quando este passa de ensino centrado no conhecimento científico para o que leva em consideração as competências práticas. O saber centrado no aluno, mas com toda a responsabilidade sobre os ombros do professor, o qual é responsabilizado e precisa que o aluno resolva suas questões subjetivas e que não são de sua alçada a fim de que ele mesmo seja um guia, um salvador do aluno desinteressado

Assim, teremos a partir da década de 1990 essa relação direta dos organismos internacionais no campo educacional. As propostas hegemônicas presentes na educação e que atuam diretamente aumentando a fragmentação dos conteúdos, com esvaziamento do trabalho pedagógico e o levantar das bandeiras se baseia em “professores facilitadores, reflexivos”, “motivação, afetividade”, “empregabilidade, aprender a aprender”, práticas comerciais que são incorporadas aos discursos empresariais. Os organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD, FMI, OMC e outros locais como a UNESCO, UNICEF, CEPAL, utilizam-se de conferências para divulgarem as diretrizes educacionais dos países periféricos do sistema capitalista na nova função educacional: preparar para o mundo moderno, instável e cheio de inovações

A literatura que trata das influências do Banco Mundial sobre a reforma da educação brasileira na década de 1990 confluem no sentido do que foi dito até aqui, sobretudo sobre o aprofundamento das relações entre este organismo e o governo brasileiro, e o impacto nos rumos das políticas educacionais adotadas desde então, em particular no governo Fernando Henrique Cardoso

É possível notar a perspectiva economicista que denota o papel da educação, não só em relação à sua função formadora de capital humano para atender às demandas da economia capitalista do século XXI, mas também em relação ao seu posto enquanto política pública e sua relação com o Estado, a iniciativa privada e os recursos público. Em outras palavras, se tomarmos essas diretrizes como recomendações para o processo avaliativo, a importância e os resultados do mesmo estarão atrelados ao crescimento econômico, sendo este portanto o grande objetivo de um sistema educativo para o BM.

Nas publicações e documentos deste organismo internacional, recorrentemente, a promoção da equidade figura como recomendação, inclusive no

tangente aos processos de avaliação, entretanto para as autoras essas orientações não promovem de fato equidade social, de gênero e raça. A discussão que provocam as autoras é que os resultados das avaliações tem potencial subutilizado para a estruturação de programas mais completos e estáveis para o sistema educacional, inclusive visando a correção de injustiças históricas e sistemáticas.

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE que é um sistema construído pelo estado do Ceará, porém mimetizando o sistema federal o antigo SAEB – ilustra a constatação apontada nesse estudo de que o Estado vem paulatinamente descentralizando a política avaliativa educacional para os entes da federação, percebe-se que adoção dessa estratégia o coloca em posição centralizadora e reguladora, enquanto a política de controle e avaliação fica sob execução dos entes federativos.

Percebemos que os sistemas avaliativos são vinculados ao contexto em que as forças sociopolíticas e econômicas atuam, tanto na esfera federal quanto nas esferas regionais, não obstante fica evidenciado também que a política de avaliação atual reflete ao modelo neoliberal de economia, no qual a avaliação tem priorizado estratégias de controle. Não é, portanto, inesperado que o SPAECE em determinada medida corresponde igualmente a mesma política, mensurada via aplicação de testes padronizados, em consonância com a orientação nacional.

É notável a busca persistente para condicionar e subordinar a educação às forças de produção, em detrimento dos interesses da classe operária.

Em consonância as ações federais, em 1992, após o primeiro ciclo de avaliações do SAEB, a SEDUC voltou suas práticas para a instituição do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, para alunos de 4ª e 8ª séries, fomentando a instancia de cultura avaliativa no estado e dando origem a um sistema permanente de avaliação. Em 1996 consolida-se a ampliação dessa vertente avaliativa quando o sistema passa se chamar Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará - SPAECE.

Cabe salientar que apenas no ano 2000, acontece a institucionalização oficial com o nome Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE, através da portaria nº 101/00

É antes de tudo uma política que se consolidou e que utiliza seus indicadores para avaliar as instituições escolares, a gestão escolar, bem como a prática pedagógica dos professores.

Atualmente o SPAECE tem três focos: a Avaliação da Alfabetização, denominada SPAECE-Alfa que é aplicada ao 2º ano do ensino fundamental; a Avaliação do Ensino Fundamental, nos 5º e 9º anos; e a Avaliação do Ensino Médio nas três séries.

Torna-se claro na esfera do sistema educacional cearense, o uso da avaliação como mecanismo de controle e como forma de assegurar maior eficiência do próprio sistema, em consonância aos movimentos que decorrem do modelo econômico vigente, dessa maneira assim como a avaliação é preconizada como indutora dos processos de melhoria de qualidade, bem como instrumento de prestação de contas e de responsabilização, é imbricado a um sistema de incentivo e premiação meritocrático.

O SPAECE, enquanto sistema, na ótica de Lima (2007) passa a incorporar duas vertentes: Avaliação de Rendimento Escolar e Avaliação Institucional, buscando dessa maneira contemplar tanto o processo de aprendizagem quanto o da gestão escolar, podemos então constatar uma tentativa de complementaridade e aperfeiçoamento do sistema.

Quanto ao papel do docente, para este ator, ter compreensão dos resultados do SPACE corresponde em linhas gerais a estar ciente das habilidades que os alunos já desenvolveram e ou não, e eventuais dificuldades de aprendizagem, se por um lado esse fato é posto como viabilizador para tomadas de decisão e definição de estratégias pedagógicas, por outro lado condiciona o processo pedagógico as métricas do sistema de avaliação.

O caminho trilhado pelo sistema de avaliação em foco aqui, mostrou também que buscar amparo no formato de avaliação realizado na esfera federal, e realizar parcerias com outras instituições dotadas de experiência e tecnologia, foram dois fatores que deram projeção ao processo de avaliação da educação neste caso, os resultados oriundos dos ciclos de avaliações, converteram-se em ações e políticas que se voltaram para a formação de professores e gestores, melhorias das condições físicas das escolas dentre outras ações.

Dessa forma, entendemos que os sistemas de avaliação, em larga escala como neste organismo, visam, conforme atestam a leis e documentos, diagnosticar as possíveis carências na aprendizagem, bem como direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras, sob a premissa de assim promover melhorias na qualidade do ensino, passa a figurar-se assim como instrumento de

controle social, estabelecendo vínculo direto com às políticas públicas, com a função secundária de prestação de contas, e divulgação das informações sobre o desempenho e a qualidade dos serviços oferecidos. Tais fatos fomentam o debate acerca das reais intenções dos governos e organismos envolvidos nos processos avaliativos.

Asseveramos que ocorre uma desarticulação entre o processo de avaliação e a prática docente. Se por um lado, a avaliação constitui uma moeda de troca em que um resultado excelente, a escola será agraciada, não apenas em termos de *status*, mas receberá maiores recursos, e, caso contrário, se não alcançar o resultado satisfatório, será penalizada com menos recursos, aprofundando, assim, a desigualdade da educação. Por outro lado, o processo de avaliação opera uma inversão no sistema educacional, em que a prioridade da escola passa a ser avaliação, no lugar de universalizar os conhecimentos produzidos pela humanidade.

Concluimos que, o processo de avaliação compõe o foco da escola, com intenso treinamento de questões para os alunos mais habilidosos, omitindo ou excluindo do processo, os alunos considerados mais fracos ou 'laudados'. Por fim, afirmamos que, o processo de avaliação, a exemplo do SPAECE compromete, sobremaneira, a prática educativa, limitando a prática docente de promover, desenvolver e produzir conhecimentos, tão necessários, a possibilidade histórica da emancipação humana.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, M. **Dívida E(x)terna**: para o capital, tudo; para o social, migalhas. Petrópolis: Vozes, 1999.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Avaliação da Assistência do Banco Mundial ao País**. Brasília: Departamento de Avaliação de Operações, 2003.

BANCO MUNDIAL. **Brasil**: desenvolvimento da primeira infância: foco sobre o impacto das pré-escolas. Brasília: Banco Mundial, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educacion**. Washington: World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**: Estudio Sectorial – versión preliminar. Tradução de Rosana Evangelista da Cruz. Washington/DC: BancoMundial, 1995. p. 1-32.

BANCO MUNDIAL. **Relatório n. 16582BR**. Memorando do presidente do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento e da Cooperação Financeira Internacional aos diretores Executivos sobre a estratégia de assistência ao país do Grupo Banco Mundial para a República Federativa do Brasil. Washington/DC: Banco Mundial, 1997.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre desenvolvimento mundial 1997**: o Estado num mundo em transformação. Washington/DC: Banco Mundial, 1997. p. 1-39.

BANCO MUNDIAL. **World Bank Brasil**. Brasília: Banco Mundial, 1999.

BANCO MUNDIAL; ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS. **Proyectos del Banco Mundial**. Disponível em: <<http://www.oas.org/udse/dit2/proyectos/proyectos.doc>>. Acesso em: 28 jun. 2008.

BATISTA JÚNIOR, P. N. **Mitos da “Globalização”**. Rio de Janeiro: Camp, SindeconRJ; Fisenge; Pedex; Senge-RJ, 1998.

CASASSUS, J. Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p. 11-19, 1990.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-124.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 75-123.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 75-124.

FERRER, G. **Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges**. Washington, DC: Partnership for Educational Revitalization in the Americas, 2006.

FONSECA, M. Apostila do minicurso “As reformas educativas no Brasil e as organizações Internacionais”. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, MG: [s.n.], 2000.

KELLAGHAN, Thomas; GREANEY, Vicent; MURRAY, T. Scott. **O uso dos resultados da avaliação de desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

KRUPPA, Sônia Maria Portela. **O Banco Mundial e as Políticas de Educação nos anos 90**. 2000. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 186f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, out.1999.

LIMA, Alana Kelly Rodrigues; MARTINS Maria Raqueliane de Melo; SOARES, Jaiane Tatiele Alexandre Barboza; NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de. Diálogo entre docentes e gestores sobre os impactos do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019. [S.I.]. **Anais...** [S.I.]: CONEDU, 2019.

LIMA, Aléssio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 262 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade) - Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

LIMA, Kátia. Organismos Internacionais e Política de Educação Superior na Periferia do Capitalismo: GT 11 - Política de Educação Superior. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003. [S.I.]. **Anais...** [S.I.:s.n.], 2003.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; LIMA, Diva; FARIAS, Maria Adalgiza de. Política de avaliação educacional no estado do Ceará: histórico dos programas de avaliação da secretaria de educação básica do Ceará (SEDUC). **Tópicos Educacionais**, Recife, v.19, n.2, jul./dez. 2013.

MECKES, L.; R. CARRASCO. "SIMCE: Lessons from the Chilean Experience in **National Assessment Systems of Learning Outcomes**". Paper presented at the Conference on Lessons from Best Practices in Promoting Education for All: Latin America and the Caribbean, hosted by the World Bank and the InterAmerican Development Bank, Cartagena de Indias, Colômbia, 2006.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUES, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, 2014 .

NASPOLINI, Antenor. A reforma da educação básica no Ceará. **Estud. av.**, São Paulo , v. 15, n. 42, p. 169-186, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional e Regulação no Contexto Latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n. 28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, Dalva Câmara de. Gestão democrática escolar: um estudo de expectativas, efeitos e avanços. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 150-155, fev./jun. 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **The Dakar Framework for Action: Education for All—Meeting Our Collective Commitments**. Paris: UNESCO, 2000.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) na vertente da avaliação do rendimento escolar. **R.brás. Est. Pedag.**, Brasília, v. 81, n. 197, p. 128-134, jan./abr. 2000.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; COELHO, Sylvia Maria de Aguar. A construção do processo de avaliação educacional no Ceará. In: VIDAL, Eloísa Maia et al. **Avaliação institucional**. Fortaleza: UECE, 2003.

RODRIGUES, Gisele Soncini; LARA, Angela Mara de Barros. Avaliação das Propostas do Banco Mundial para a Educação Infantil: influências e consequências no países periféricos. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, nov. 2000.

SIQUEIRA, Ângela C. de. A Regulamentação do Enfoque Comercial no Setor Educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, ago. 2004.



TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 41-74.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Políticas Educacionais: elementos para uma crítica ao Neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

VIANA, Heraldo Marelim. Avaliações Nacionais em Larga Escala: análises e propostas. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan./jun. 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 12, pp. 7-24, 1995.

VIANNA. Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VOLSI, Maria Eunice França. **Políticas de Financiamento do Banco Mundial no Setor Educacional**: um estudo da proposta do proem. [S.l.:s.n.], 2016.