
A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NO PROGRAMA NOVA ESCOLA/RJ – COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E EXCLUSÃO SOCIAL

*Zacarias Jaegger Gama**

RESUMO

Situado no âmbito da educação pública do Rio de Janeiro, este texto discute a avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola, instituído pelo Decreto Estadual 25.959/2000. Seu objetivo é compreender e trazer à luz as inflexões que esta avaliação impõe, sendo orientado pelas seguintes questões: Como esta avaliação se estrutura? Qual sua natureza? Quais seus impactos em termos de inclusão e exclusão social? Metodologicamente compreende análises de discursos e textos com circulação nas escolas, imprensa e mídia eletrônica. A argumentação admite que esta avaliação implica profundas mudanças na natureza do ensino, no papel dos professores, nos objetivos das práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. Conclui explicitando sua natureza condutivista e inserção em uma linha de ressignificação de intentos educacionais característicos da avaliação tecnicista, mas que, ao contrário das expectativas explícitas, cria espaços de exclusão social, ao avaliar, distinguir e diferenciar os alunos.

Palavras-chave: avaliação, competências e habilidades, Programa Nova Escola, políticas públicas.

O Programa Nova Escola (PNE) foi instituído por iniciativa do Governo do Estado pelo Decreto Estadual 25.959 de 12 de janeiro de 2000 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2000) e, claramente, procura corresponder às tendências administrativas que utilizam estratégias de monitoramento e avaliação com vistas a melhorar a gestão governamental, aumentar a eficiência e ampliar o controle social. Apresenta-se ainda como resposta aos desafios da administração pública em todos os seus níveis: atender de forma eficiente, rápida e satisfatória às demandas crescentes e diferenciadas vindas tanto da sociedade quanto de órgãos do próprio sistema.

O objetivo geral deste programa é melhorar a qualidade do ensino público estadual, propondo-se a mudar a cultura escolar e privilegiar a inclusão, participação, democratização de oportunidades e a consolidação da cidadania. Assim, ao monitorar e avaliar as escolas visa, especificamente, fornecer subsídios para a elaboração de políticas públicas, incentivar o uso de processos avaliativos considerados indispensáveis para o autodesenvolvimento e autotransformação das escolas e estabelecer gratificações por desempenho.

Como programa de monitoramento e avaliação enfoca três dimensões: a gestão escolar, o desempenho dos alunos e a eficiência da unidade escolar. Na primeira dimensão são monitorados e avaliados o planejamento, participação da comunidade, gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, infra-estrutura física, programa de nutrição escolar, integração escola-comunidade e gestão do processo educativo. Na segunda, são considerados os dados obtidos em um questionário econômico cultural e em um outro sobre competências sociais e morais. Na última dimensão, são monitoradas e avaliadas a movimentação escolar, a relação aprovação/reprovação e as distorções idades/séries.

A primeira etapa prevista foi realizada e concluída em fevereiro de 2002, sob a responsabilidade de uma fundação privada, com acompanhamento da Unesco. Até o presente, abrangeu alunos

*Doutor em Educação pela UFRJ. Professor adjunto da Faculdade de Educação da Uerj.

matriculados na 3^a, 4^a e 7^a série do Ensino Fundamental, nas Fases IV e VII do Ensino Supletivo e na 2^a série do Ensino Médio. No ano 2000 foram monitorados e avaliados cerca de 100.000 alunos. Para os anos subseqüentes, a previsão é que esse número seja ainda maior devendo abranger alunos matriculados nas séries e fases restantes (SEE-RJ, 2000).

Segundo os discursos e textos oficiais com circulação na rede mundial de computadores e em outros meios de comunicação, o PNE passou a existir “para revolucionar a qualidade do ensino no Rio de Janeiro e servir de modelo para todo o país”, reagindo inclusive “ao barateamento tanto do projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (Ciep) quanto da escola pública como um todo”, conforme palavras da Secretária de Educação na época de divulgação do PNE (RAMADA, 2001). Na perspectiva destes discursos e textos, a principal preocupação do PNE orienta-se no sentido de universalizar o ensino, democratizar a gestão escolar, valorizar os profissionais de educação, aumentar a escolaridade, combater o analfabetismo, a evasão, a repetência e a exclusão social.

Fora do âmbito governamental, todavia, tem sido acentuada a oposição ao PNE.

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação (Sepe) contesta-o, principalmente no que tange à valorização do professor, argumentando que deixa de estabelecer perspectivas de ascensão profissional para privilegiar a concessão de pequenas e temporárias gratificações por desempenho (FOLHA DIRIGIDA, 2002). Os professores, por sua vez, desde os momentos das discussões iniciais criticam a maneira arbitrária e contraditória de sua elaboração e implantação, alegando que seu verticalismo insiste em desprezar nas discussões o envolvimento dos professores, demais profissionais de educação e membros da comunidade escolar (DANTAS, 2002). Representantes da sociedade, por fim, também o criticam ressaltando a desvalorização dos profissionais de educação, o atrelamento da escola às lógicas de mercado que reduzem os professores a executores de programas e currículos, e os critérios de produtividade e competitividade utilizados (ALENCAR, 2000).

Nas universidades também são produzidas diversas críticas, umas concordando com as mais correntes e, outras, acrescidas de boa dose de ceticismo quanto ao sucesso do PNE em decorrência de resultados de sistemas de monitoração e avaliação similares realizados em outros contextos nacionais. No Chile, Costa Rica e nos Estados Unidos, por exemplo, tais sistemas deixam de obter os êxitos esperados.

No Chile, de acordo com informações de Shueller, o *Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE)* frustra as expectativas iniciais:

O tempo demonstrou, sem dúvida, que as expectativas relativas ao aumento da qualidade e da equidade da educação não se cumpriram e, de fato, as diferenças entre os distintos tipos de estabelecimentos ficaram maiores que antes (SHUELLER, 1997, p. 88).

Na Costa Rica, segundo informações de Esquivel (1997), as ações sistemáticas tidas como indispensáveis a melhoramentos comprováveis deixam de corresponder às preocupações e expectativas e tampouco há esforços para que a formação dos docentes seja influenciada por resultados do *Sistema de Medición de Logros del Aprendizaje*. Nos Estados Unidos, segundo Southard (1995), os professores da Flórida alegam que os resultados do *Sistema de Avaliação da Educação Básica* são usados primordialmente para comparar escolas, sem implicar qualquer melhoria da instrução e educação.

Este estudo, no âmbito da educação pública, pretende examinar a proposta de avaliação contida no Programa Nova Escola (PNE) no que se refere especificamente ao desempenho escolar. Seu objetivo é compreender e trazer à luz as inflexões que esta avaliação impõe à educação pública, sendo orientado pelas seguintes questões: Como esta avaliação se estrutura? Qual sua natureza?

Quais seus impactos em termos de inclusão e exclusão social? Metodologicamente compreende análises de discursos e textos com circulação nas escolas, imprensa e mídia eletrônica, desde já entendendo que os discursos, com base em Ball (1997), procuram criar verdades e conhecimentos, bem como um conjunto de valores e ética, e que os textos podem ser interpretados, confrontados e até contestados sabendo-se que não se impõem sobre um vácuo. A argumentação desenvolvida admite que a avaliação do Programa Nova Escola implica profundas mudanças, virtualmente legítimas e impostas do exterior, na natureza do ensino, no papel dos professores, nos objetivos das práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. Entende, porém, que esta avaliação, insere-se em uma linha de ressignificação de intentos educacionais característicos da avaliação tecnicista e que, ao contrário das expectativas explícitas, acaba criando espaços de exclusão social, submetendo alunos da escola pública estadual a uma avaliação que os distingue e diferencia.

AValiação com referência a competências e habilidades

O PNE, como assinali anteriormente, se desenvolve por meio da avaliação anual do desempenho escolar, gestão escolar e indicadores de eficiência. A avaliação do desempenho compreende aplicação de provas e questionários sobre dados socioeconômicos e sociomoraes aos alunos. A avaliação da gestão é feita por intermédio de comissões que vão às escolas para qualificar o gerenciamento de recursos humanos e financeiros, estrutura física, integração com a comunidade, participação dos pais e articulação com os serviços socioculturais do bairro e da cidade, projeto político-pedagógico e plano de gestão. A análise dos indicadores de eficiência, por seu turno, se faz a partir da coleta e análise de dados referentes à movimentação escolar, tais como evasão, repetência e distorção idade-série. Os objetivos gerais dessas avaliações concentram-se na coleta e fornecimento de subsídios para a elaboração de políticas públicas, autodesenvolvimento e autotransformação das escolas, assim como para estabelecimento de gratificações aos professores e funcionários (SEE-RJ, 2002).

A avaliação do desempenho escolar proposta no PNE se faz com referência a competências e habilidades, tendo por base uma Matriz de Competências e Habilidades Cognitivas, Sociais e Morais (MCH) que, além de substituir os programas das disciplinas, passa a se apresentar como determinante e reguladora dos processos de ensino, aprendizagem e avaliação, criando a expectativa final de ganho de possibilidades de aprendizagem significativa por parte dos alunos. Segundo os pressupostos e teorias psicológicas que fundamentam esta Matriz, as competências são entendidas como capacidades intelectuais, afetivas, sociais e morais que os indivíduos vão construindo na sua interação com o meio ambiente, as quais se admite serem verificáveis em situações concretas. As habilidades, por sua vez, devem traduzir destrezas e comportamentos que expressam competências adquiridas.

No plano pedagógico, entretanto, os programas e processos de ensino, aprendizagem e avaliação referenciados a competências não constituem novidade, pois já foram utilizadas nos anos de 1960, confundindo-se com a noção de objetivos epistemologicamente proveniente do behaviorismo de Skinner e dos trabalhos de Bloom e Mager. Na ocasião, os referidos processos foram reduzidos ao ensino, aprendizagem e avaliação de comportamentos e desempenhos observáveis. Segundo Ramos (2001), naquela oportunidade o condutivismo presente na noção de competência permitiu que a educação fosse controlada de fora conforme as necessidades econômicas da produção capitalista, em um contexto socioeconômico de pleno emprego. Nas duas décadas seguintes, tentando-se superar o condutivismo, a noção de competência passou a incorporar a idéia da construtividade do

conhecimento, fundamentada na teoria da equilibração de Piaget. Para a autora essa incorporação é o que tende a justificar as atuais ênfases nas aprendizagens significativas, bem como nas noções e práticas de integração, globalização e interdisciplinaridade dos princípios curriculares.

Hoje em dia, segundo os formuladores do PNE, o elenco de competências cognitivas, com base no construtivismo, apresenta-se organizado para permitir a formação de alunos com habilidades ou destrezas cognitivas, por exemplo, para compreender o número em suas possibilidades mais amplas; realizar operações mais complexas, com predomínio de pensamento lógico; analisar relações; desenvolver pensamento indutivo e dedutivo; ler e interpretar textos por meio da análise do discurso, argumentação e demonstração de idéias; integrar informações já adquiridas com novas e, ainda, elaborar soluções de problemas com recursos anteriormente estruturados.

Segundo Ramos (2001), nesse elenco a noção subjacente compreende as competências como modalidades estruturantes da inteligência, capazes de serem mobilizadas para a obtenção de resultados ou desempenhos esperados. Em sua perspectiva, a noção de competências embora possa se aproximar do construtivismo piagetiano e dos conceitos de Vygotsky, ainda assim se limita ao condutivismo porque as capacidades de mobilizar, articular, acionar valores, conhecimentos e habilidades são reduzidas a contextos particulares e a relações imediatas. A atividade humana, em consequência, fica restrita a comportamentos adquiridos cumulativamente, processos de aprendizagem e desempenhos. Os comportamentos e desempenhos são levados a se traduzirem em aparências observáveis, a partir do que se tornam possíveis de serem avaliados por meio de instrumentos elaborados sob os rigores técnicos da docimologia.

De acordo com estes rigores, os instrumentos produzidos pelo PNE para avaliar o desempenho escolar são apresentados sob a forma de provas e questionários; as provas contêm de 25 a 50 questões e os questionários apresentam sete ou oito situações sociomoraes para que os alunos opinem sobre elas. As questões cognitivas e as situações sociomoraes para alunos da 3ª série do Ensino Fundamental (EF) e da 1ª série do Ensino Médio (EM) são formuladas tecnicamente como as seguintes:

3ª série EF – questão cognitiva relativa ao conceito de conservação de peso.

Márcia trouxe da padaria um pacote de 1 quilo de açúcar para fazer um bolo. Ao chegar a casa, tropeçou e o pacote abriu, espalhando açúcar pela mesa. Quando isso aconteceu, o peso do açúcar:

- a) Diminuiu a metade
- b) Continuou o mesmo
- c) Aumentou duas vezes
- d) Aumentou três vezes

1ª série EM – questão de cálculo de superfície

Um terreno retangular mede 11m de frente por 20m de fundos. Se o preço desse terreno é de R\$ 25,00 por m², o preço total do terreno é de:

- a) R\$ 1.550,00
- b) R\$ 2.200,00
- c) R\$ 2.750,00
- d) R\$ 5.000,00
- e) R\$ 5.500,00

3ª série EF – questão de identificação de valores morais

Maria viu que Zélia estava colando durante a prova de Matemática e pensou que o comportamento de Zélia nesta situação era:

- a) Certo porque ela precisa tirar uma nota boa
- b) Errado porque não se deve enganar ninguém
- c) Certo porque a cola é muito comum na turma
- d) Errado porque nem todos estavam colando

1ª série EM – questão abordando a diferença de religiões

Em uma turma, os alunos têm religiões diferentes e outros não têm religião. É importante que todos tenham atitude de:

- a) Consideração de inferioridade das crenças de alguns colegas
- b) Humilhação de alunos que pertencem à nenhuma religião
- c) Menosprezo às práticas próprias de uma determinada religião
- d) Respeito integral aos colegas independentemente de sua religião
- e) Valorização apenas de ritos e cerimônias de sua própria religião

(Fonte: SEE-RJ/Fundação Cesgranrio, 2000).

A análise do conjunto de questões cognitivas, incluindo as questões acima, coloca em evidência a existência de categorias de competências e habilidades educacionais esperadas, a variação delas em nível de complexidade e uma ordenação que ultrapassa em complexidade as normas de um sistema simples de classificação. As categorias, nível de complexidade e classificação, em princípio, acompanham a idéia das taxionomias desenvolvida por Bloom et al. (1983), e levam os formuladores do PNE a considerarem esta avaliação como importante instrumento de determinação da qualidade da escola e formação dos alunos. Não se trata, porém, de uma simples adaptação ou translação. A avaliação é ressignificada como avaliação formativa, torna-se contínua e adquire maior relevância na formação ou preparação dos alunos com vistas a melhorar os seus desempenhos. Perrenoud (2000), por exemplo, compreende que a avaliação formativa pode ser excelente dispositivo para superar a avaliação tradicional, a lógica da “medida excessiva da excelência” e ser ainda importante estratégia de luta contra o fracasso escolar.

A prática de avaliação ressignificada pelo PNE se autodenomina como formativa devendo, portanto, pretender “contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” conforme os ensinamentos de Perrenoud (1999, p. 78). Na mesma trajetória, destina-se a regular a ação pedagógica e a deslocá-la para o nível das aprendizagens, individualizando-as de acordo com as lógicas dos alunos. Nestes moldes, a avaliação formativa é tida como compatível com a vontade de democratização do ensino.

A realização da avaliação formativa, entretanto, conforme Perrenoud (1999), implica o domínio do “ofício de professor” como condição indispensável para ensinar, dar boas aulas, administrar bem as turmas, fazer progredir as aprendizagens e ter interesse no sucesso dos alunos. É, pois, no sentido da qualificação que adquire sentido as gratificações em dinheiro, estabelecidas pelo PNE. Partindo-se do princípio de ser pequeno ou inadequado o domínio do ofício de professor, tais gratificações pretendem incentivar a atualização dos professores, justificando-se com a alegação de que com a prática da avaliação formativa ressignificada as escolas se renovam e são capazes de a-

tingir níveis de excelência ao deixarem de se reduzir a concepções subjetivas, intuitivas e individuais da escola, dos professores e das partes do currículo formal. Perrenoud (2000), a esse respeito – e como importante teórico situado na base do PNE, admite que a renovação da escola se dá a partir de alguns eixos, dentre os quais destaca os seguintes: individualização e diversificação dos percursos de formação, introdução de ciclos de aprendizagem, pedagogia diferenciada, projetos político-pedagógicos, trabalhos pedagógicos de equipe, métodos ativos de ensino e aprendizagem, procedimentos de projetos, trabalho por situação-problema, desenvolvimento de competências de ensino e avaliação, educação para a cidadania.

Para Hadji (2001), na mesma linha do autor anterior, o caráter formativo desta avaliação coloca em evidência as intenções que traduzem a vontade de ajudar. Em sua opinião, frente a tais intenções de ajuda, a avaliação precede e procede a ação de formação, mas, em ambos casos, situa-se no centro da ação formativa dos professores e dos alunos. Adverte, porém, que o sucesso da avaliação formativa tem sido obstado por representações inibidoras, saberes funcionais e “preguiça dos professores que não ousam imaginar remediações”, assim como pelo seletivismo e notas das escolas.

Seguindo-se a lógica de ambos autores e a dos formuladores do PNE, a renovação da escola pública do Estado do Rio de Janeiro implica na atualização docente e no ensino de competências e habilidades possíveis de serem verificadas por agentes internos e externos, não de modo criterial (avaliação com referência a elementos do mesmo grupo), mas com referência às competências e habilidades como critérios estabelecidos para todas as escolas integrantes do sistema público de ensino estadual. A intenção mais transparente contida nessa idéia de renovação é a de uniformizar o desempenho escolar e colocar o ensino e a aprendizagem assistidos pela avaliação. Há, todavia, outras intenções menos visíveis, e, talvez, a mais importante seja a de responsabilizar os docentes pelas suas próprias atualizações. As idéias de valorização dos docentes contidas no PNE, infelizmente, não são acompanhadas de investimentos na educação continuada dos mesmos.

A renovação das escolas estaduais de ensino público do Rio de Janeiro, porém, implica a criação de hierarquias de excelência referenciadas pelas competências e habilidades como conceito científico de apreciação global e institucional das aquisições dos alunos e pressupõe desprezar “os julgamentos diferenciais que a organização escolar faz”, bem como os “procedimentos de avaliação que pertencem aos professores e às escolas” (PERRENOUD, 1999, p. 28). Pressupõe, ainda, neutralizar a autonomia das escolas e dos professores na síntese de múltiplos julgamentos, porquanto “nem todas hierarquias de excelência criadas no âmbito dos sistemas públicos de ensino são indicadores de êxito ou fracasso escolares” (id., ib., p. 35-36).

A proposta de renovação das escolas trazida pelo PNE, na prática, tende a desenvolver dispositivos de deslegitimação da escola existente, controle externo dos processos escolares, ao mesmo tempo em que deixa de prever meios e recursos para qualificar os docentes. A avaliação da gestão da escola, dos desempenhos e dos indicadores de qualidade, tal como é proposta, nessa perspectiva, de modo particular, passa a implicar jogos de poder e negociação, nos quais o poder público se arroga a regulação das escolas, professores, ensino e aprendizagem, compulsoriamente e com prerrogativas de interpretar o real e conferir premiações às escolas conforme seus desempenhos.

Diversos autores, entre os quais Tiramonti (1997), vêem este tipo de preocupação com as escolas atuais inserido em um novo paradigma de administração dos sistemas públicos de ensino. Em seu modo de ver, a construção desse novo paradigma decorre de exigências de qualidade educacional estruturadas em torno do conhecimento e das telecomunicações, diagnósticos e estratégias provenientes dos centros mundiais de financiamento de programas e projetos, e da necessidade de

compatibilizar interesses financeiros, necessidades de governo e governabilidade. Sua análise recoloca o Estado no centro de regulação do sistema público de ensino, muito interessado em reorientar os investimentos em educação, ter o controle avaliativo do sistema, orientar a formação dos alunos e a própria formação do docente e submeter a autonomia do professorado historicamente conquistada.

Do ponto de vista de Ball (1997), este novo paradigma também remove a educação das arenas da sociedade civil e privatiza-a, ao relacionar e tratar professores, pais, escolas e gestão escolar como objetos relegados ao *status* de recursos. Assim, todos da comunidade escolar deixam de ser parceiros, ao serem excluídos e enclausurados em uma rede de discursos “que algumas vezes dirigem-se a eles, falam sobre eles, usam-nos como base de construção de algum saber” (id.).

As análises e conclusões de Tiramonti (1997) e Ball (1997), no entanto, não são simples abstrações teóricas. A leitura dos compromissos firmados entre autoridades governamentais brasileiras e ibero-americanas, por exemplo, dá concretude às suas análises e indica os sentidos da renovação dos sistemas de ensino. Os acordos de Havana (1989) e do México (1988), como ilustração, são reveladores desses sentidos.

Na I Conferência Ibero-americana de Educação, Havana, firmou-se o compromisso de desenvolver estratégias de ação comum para organizar, planificar e sistematizar os sistemas públicos de ensino nacionais de acordo com interesses de desenvolvimento dos níveis globais, setoriais e regionais. O desenvolvimento de estratégias para a melhoria da educação pública desde então passa a integrar preocupações para enfrentar “uma crise estrutural que afeta profundamente os agentes econômicos, o Estado, o modo de produção, a inserção externa, a situação social e que, ademais, se desenvolve de modo caótico”. Nesta reunião, os contingentes de crianças e adolescentes em situação de risco e de adultos em processos de exclusão e desfiliação social, foram considerados em permanente estado potencial de convulsões sociais ameaçando a estabilidade dos países e dos frágeis regimes democráticos com projetos neoliberais. Em um sentido global e eminentemente político, a administração dos sistemas públicos de ensino deve ligar-se diretamente à governabilidade dos países ibero-americanos.

Na Reunião Hemisférica de Ministros de Educação, realizada na cidade do México, o novo compromisso determina o estabelecimento de programas curriculares com referência a determinadas competências e habilidades, escores nacionais e regionais de qualidade da educação, estratégias para avaliar o desempenho dos alunos e de outros agentes educativos, bem como o desenvolvimento de um sistema de indicadores comuns para comparações no âmbito do hemisfério. Sem qualquer desprezo às questões internas de governabilidade, as preocupações presentes em Havana se ampliam em nome da “efetiva, harmônica, eficaz e segura integração dos países do hemisfério”. No México, o caráter central da educação para níveis similares de progresso no continente estabelece-se como “garantia de uma genuína integração”. A pedagogia dos sistemas públicos de ensino nacionais deve ser orientada para levar as pessoas a se aproximarem, “mediante laços de conhecimento mútuo, compreensão e apreço na diversidade cultural, econômica e ética”. Nesses termos, a educação “de qualidade, pertinência e eficiência” fica compreendida como condição necessária para o fortalecimento da integração e da democracia no hemisfério, presidida pela ética do desenvolvimento.

NATUREZA CONDUTIVISTA

Retornando à análise da avaliação do desempenho escolar proposta no PNE e considerando-se outros aspectos pedagógicos presentes na avaliação, é possível evidenciar em sua natureza

princípios de racionalidade, eficiência e produtividade com intenção de reordenar todo o processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Quanto os aspectos políticos e sociais subjacentes, ressaltam-se as preocupações com a renovação das escolas em contextos de governabilidade e integração nacional e hemisférica.

Em termos pedagógicos, as orientações no sentido de “planejar a educação, de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que possam colocar em risco sua eficiência” adquirem expressão no PNE. Tanto a operacionalização dos objetivos como a introdução de aspectos para mecanizar o processo de ensino, sabidamente já foram tentados anteriormente no Brasil em um contexto tecnicista.

Na natureza da avaliação introduzida pelo PNE, os diversos elementos que a aproximam dos modelos tecnicistas de avaliação deixam claras as influências da psicologia behaviorista, engenharia comportamental, ergonomia, cibernética, inspiradas filosoficamente no neopositivismo e no método funcionalista. A constituição e transposição desta avaliação para as escolas, com estas influências, objetivam superar deficiências de outras avaliações até então hegemônicas, inclusive no que diz respeito à questão da exclusão social. A avaliação, então, passa a ser ressignificada para corrigir distorções produzidas no âmbito das escolas e do paradigma anterior pretendendo tornar competente, eficiente e produtivo o aluno que antes era tido como incompetente, ineficiente e improdutivo. Em termos mais amplos, apresenta-se como niveladora das condições humanas, ou como equilibradora do mecanismo social. Contudo, percebe-se a agregação de novas preocupações de ordem político-social, tidas como indispensáveis ao exercício da cidadania, à dignidade do ser humano, à igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito. Não por acaso, busca sintonizar-se com a reordenação do sistema de ensino brasileiro pretendida por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cuja escola destina-se a “assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania” (BRASIL, 1997).

Nos PCN são transparentes as intenções de estruturar um novo pacto político, em cujas bases devem existir fortes laços de solidariedade individuais que se contraponham à desintegração social e promovam a convivência pacífica. Coerentes com estas intenções apresentam-se, recomendando o ensino e a aprendizagem de competências e habilidades para favorecer o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, argumentando que: “Isso implica o estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados” (BRASIL, 1997, p. 35).

Os PCN, em continuidade, apresentam-se interessados em educar futuros cidadãos abertos ao intercâmbio entre culturas distintas e sensibilizados para a pluralidade de valores e universos, em um momento de diluição de fronteiras geográficas pelos avanços da tecnologia, mídia e informática, conforme já foi observado por Canen (1998). A instrução e a educação, então, passam a ser compreendidas como meios pelos quais os diversos agentes aprendem a conhecer, fazer, viver em paz, de modo participativo, comunitário e solidário, ao mesmo tempo em que correspondem aos interesses de reordenação hemisférica da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI, 1998). Nesse contexto, ensino, aprendizagem e avaliação por competências e habilidades cognitivas, sociais e morais, tanto se voltam diretamente para determinadas destrezas específicas, como para preocupações com a noção e práticas de cidadania no cotidiano escolar.

INCLUINDO PARA EXCLUIR

O Programa Nova Escola, além dos aspectos avaliativos enunciados, segundo as preocupações nacionais e hemisféricas, oficialmente privilegia a inclusão, participação, democratização de oportunidades e consolidação da cidadania. Porém, sua prática se faz de modo contraditório, em particular ao assumir a dualidade escola pública – escola particular e ao configurar a escola pública como espaço de inclusão para a massa de crianças e adolescentes sem a adequada assistência escolar. A Matriz de Competências e Habilidades, que impõe às escolas públicas estaduais uma nova forma de organização do currículo escolar, aponta novos modos de direcionar a ação dos alunos no mundo do trabalho (com baixa empregabilidade) e na vida social, e também permite evidenciar que o atual problema de inclusão e exclusão nas políticas socioeducativas tem a ver com problemas de administração social e com os atuais discursos da pedagogia. Popkewitz (2000, p. 160-163), ao estudar as escolas para as classes populares urbanas, considera que as categorias e distinções da pedagogia utilizada nos Estados Unidos, semelhante à pedagogia subjacente ao Programa Nova Escola, determinam o que deve ser valorizado e perseguido como eficaz, configurando um sistema que inclui e exclui, ao mesmo tempo.

Buscando-se analogias entre o estudo deste autor e o Programa Nova Escola é relativamente fácil estabelecer algumas relações, na medida que, nos EUA, as crianças “urbanas” e seus pais também são considerados como desprovidos de condições para algum sucesso. Aqui, analogamente, os textos e discursos relativos ao PNE (RAMADA, 2001; REVISTA EDUCAÇÃO, 2002; PEREGRINO, 2001) consideram que as escolas públicas perderam qualidade e que as crianças e adolescentes matriculados estão também em situação de risco.

Nos textos e discursos reformistas, americano e fluminense, a escola e os professores, de igual modo, são chamados para assumir a tarefa de resgatar a auto-estima dos alunos e levá-los a participar apropriada e vitoriosamente das atividades escolares e, futuramente, da vida societária. Contudo, nos discursos e textos relativos ao PNE a proposta não é fazer educação compensatória, desviar o olhar dos desempenhos individuais dos alunos ou ressaltar os problemas provenientes das carências ou privações culturais. A intenção explícita é realizar um programa de recuperação das escolas, crianças e adolescentes de modo a garantir-lhes os direitos de cidadania e educação.

Todavia, na perspectiva de Popkewitz (2000), os projetos americanos de ajuda à “criança urbana” se inscrevem em sistemas de exclusão. Seus discursos criam espaços não geográficos que circunscrevem crianças e jovens considerados como diferentes, isto é, carentes de capacidades para agir de maneira “correta” na escola e na sociedade por se encontrarem desprovidas de auto-estima. A expressão “educação urbana” assume-se como categoria que inclui princípios segundo os quais há crianças e jovens necessitados de ajuda, situados fora da “normalidade”.

O PNE, nesse sentido e em seus termos gerais, também pode ser entendido como categoria criadora de princípios semelhantes aos das escolas urbanas americanas, ao corresponder à expressão “educação urbana”, ainda que por aproximação. Ele também determina que a escola e os professores, de igual modo, passem a ter papéis relevantes nos desenvolvimentos contextuais e nas interações dos alunos, dando-lhes nova direção. Os espaços de educação ao serem monitorados e avaliados são, então, reorientados para mediar a construção do outro, construído como a norma e o normal, procurando, na prática socioescolar, dar conta de algo ausente ou em situação de risco.

Vale ainda acrescentar que muitas escolas públicas estaduais integrantes do PNE, aos domingos, são também transformadas em “Escolas de Paz”, com o objetivo de manter os jovens das

comunidades mais carentes da violência dessas áreas e proporcionar-lhes acesso a recursos culturais, de expressão e comunicação que melhor os habilitem a assumir posições na vida cultural da cidade e do Estado. Este projeto de “Escolas de Paz”, no Estado do Rio, é financiado com recursos da Unesco e promove oficinas culturais e esportivas em 230 escolas nos fins de semana (MARTINS, 2001).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Programa Nova Escola, como vimos, monitora e avalia escolas públicas correspondendo ao novo paradigma de administração dos sistemas públicos a partir do qual o Estado passa a reorientar a qualidade das escolas públicas, os investimentos e a formação discente e docente.

O monitoramento e a avaliação que propõe estrutura-se de modo a atribuir novas qualidades à administração ou gestão das escolas, ao desempenho dos alunos e à eficiência das unidades escolares. Seus objetos avaliativos, como vimos, abarcam tanto o planejamento, a participação da comunidade, o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, a infraestrutura física, os programas de nutrição escolar, a integração escola-comunidade, a gestão dos processos educativos, como a movimentação escolar, a relação aprovação/reprovação e as distorções idades/séries e o desempenho dos alunos.

A avaliação do desempenho dos alunos, nosso foco central, passa a ser realizada anualmente, de acordo com uma nova organização curricular e estrutura-se a partir de uma Matriz de Competências e Habilidades que pretende ser estruturante de novas capacidades intelectuais, afetivas, sociais e morais em interação com o meio ambiente. Parte do princípio que as competências e habilidades adquiridas sejam verificáveis em situações concretas.

O monitoramento e a avaliação do desempenho escolar dos alunos, contudo, não se restringe a introduzir competências e habilidades em lugar dos programas das disciplinas como determinantes e reguladoras dos processos escolares. Há intenções mais amplas, com profundos impactos de inclusão/exclusão social para além do objetivo de tornar os alunos competentes, eficientes e produtivos. Como procurei argumentar, a avaliação do Programa Nova Escola implica graves e importantes mudanças, virtualmente legítimas e impostas do exterior, na natureza do ensino, no papel dos professores, nos objetivos das práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. A avaliação dos alunos insere-se em uma linha de ressignificação de intentos educacionais característicos da avaliação tecnicista, mas, contraditoriamente, acaba criando espaços de exclusão social, submetendo alunos da escola pública estadual a uma avaliação que os distingue e diferencia.

São claros, de fato, os objetivos de administração social, ou de “administração das almas”, como diz Popkewitz (2000), contidos no PNE e relativos à massa de alunos em situação de risco, em permanente estado potencial de convulsões sociais a ameaçar a estabilidade social e política dos poderes hegemônicos. Da mesma forma, são claros seus efeitos imediatos de exclusão social, ao criar espaços que circunscrevem crianças e jovens carentes de capacidades para agir de maneira “correta” na escola e na sociedade porque se encontram desprovidas de auto-estima. O PNE, nestes termos, é um programa político, social e pedagógico contraditório: inclui em curto prazo e exclui em médio e longo prazo.

Os aspectos avaliativos do PNE relativos ao desempenho dos alunos, embora importantes, mais especificamente, configuram ainda um pequeno campo de discussão que as críticas precisam transpor, incluindo nesta transposição a natureza condutivista de tais aspectos. Destaque-se, entretanto, que a literatura educacional especializada tem procurando criticar tanto tal natureza quanto a

pedagogia das competências e apresentar propostas para converter as competências em potencialidade humana de emancipação sociocoletiva e de transformação social.

Ramos (2001), por exemplo, propõe um movimento de ressignificação da noção de competência no sentido contra-hegemônico que, do ponto de vista da construção curricular, precisa considerar alguns pressupostos epistemológicos e ético-políticos tais como: a concepção da realidade; a disposição humana de enfrentar e se apropriar da realidade, transformando-a e transformando-se; o processo de subjetivação como síntese das relações sociais; e a contextualização dos conteúdos científicos em realidades repletas de vivências, disciplinas científicas e escolares com história e identidade. Lopes (2001), por seu turno, propõe que o espaço escolar sirva para ressignificar, por exemplo, os princípios instituídos oficialmente, na medida em que campos de resistência e de conflito se estabeleçam. Em sua perspectiva, os professores favorecem os discursos críticos nesse espaço desde que se fundamentem em diferentes discursos curriculares e questionem as associações dos currículos (e das competências) a discursos conservadores.

As propostas de Ramos (2001) e Lopes (2001) são legítimas e importantes, sendo fácil concordar com elas mesmo que insistam depender prioritariamente de movimentos docentes contra-hegemônicos em níveis de discurso, teoria e prática nos locais de trabalho, isto é, no interior das escolas ou do sistema de ensino. Para que sejam apoiadas plenamente, penso, entretanto, ser necessário levar em consideração as relações de poder que perpassam tais locais.

Em recente pesquisa (GAMA, 2002), não obstante as diferenças de foco e objeto, por um lado, tive oportunidade de perceber que as relações de poder entre os níveis superiores do sistema, escolas e professores¹ baseiam-se em concepções clássicas, muitas vezes ultrapassadas, típicas dos sistemas burocráticos estudados no século passado por Weber (1974). Por outro lado, minha experiência de docente da rede pública de escolas estaduais de educação básica, assim como as observações empíricas feitas em diversos momentos, me permitem aproximar os sistemas de ensino do Município e do Estado para afirmar que ambas Secretarias de Educação, unilateralmente estabelecem princípios, regulamentos, normas pedagógicas e administrativas para escolas, professores, repartições, autoridades hierárquicas e para cargos estáveis, além de concentrar os meios de administração. Todas jurisdições e competências são fixadas por regulamentos rígidos, acompanhados de diversos instrumentos e meios de coerção. Com isto pretendo afirmar que as ações das escolas e dos professores, em ambos os casos, são orquestradas e monitoradas e avaliadas verticalmente em meio a um sistema que tende sempre a se retrair diante de movimentos de base em favor da manutenção de privilégios.²

Nas escolas públicas municipais e estaduais, com muitas semelhanças, a hegemônica concepção de sistema de ensino e os modos definidores das relações de poder são fatores de continui-

¹Para alguns estudiosos, de um ponto de vista externo, a concepção de sistema de ensino da SEE-RJ está superada. Morin (ap. Michel, 1996), por exemplo, concebe o sistema como “um conjunto de elementos relacionados por nexos múltiplos, capaz de interagir com seu entorno, responder, evoluir, aprender e auto-organizar-se”. A mais atual teoria de sistemas, em uma perspectiva educacional, tem admitido claramente a necessidade de considerar a vida que transcorre nas escolas, elevar os seus atores à condição de interlocutores e sobrevalorizar a circulação de informações na escola e em todo sistema de ensino.

²Cunha (1995) já observou esses movimentos de retração em seus estudos e Weber (1974), por sua vez, colocou em evidência o caráter permanente da máquina burocrática. Mais recentemente, Perrenoud (1999), ao realizar uma abordagem sistêmica de mudanças no sistema, tornou-se enfático ao dizer que para quaisquer mudanças radicais no funcionamento didático, sistema de ensino ou avaliação é preciso antes mudar o sistema escolar como um todo.

dade, coação e imobilização que levam a autonomia da escola e dos professores a permanecerem como conquista sempre adiada, transferida e utópica. Na prática há grandes impedimentos aos movimentos docentes por autonomia e definição dos rumos das escolas. A vida escolar, cotidianamente, apresenta-se dedutível de princípios axiomáticos provenientes dos níveis superiores de administração, cabendo somente a estes, com exclusividade, traçar planos, definir objetivos, metas e adaptações das escolas independentemente de suas reações. À escola e aos professores restam cuidados e aperfeiçoamentos do corriqueiro, preferencialmente evitando atritos e adaptando-o aos princípios, planos, objetivos e metas propostas pela cúpula do sistema.

As concepções e métodos de condução do sistema de ensino, assim, parecem ainda estar longe de serem superadas visto a insistência na desconsideração dos movimentos dinâmicos e dialéticos da cultura intraescolar, de modo a permitir que a racionalidade de tomada de decisões ideais e burocráticas prevaleça. Continuam sendo inibidas a descentralização, a desconcentração, a horizontalização e a autonomia das escolas e dos professores.

As possibilidades, portanto, de realizar movimentos contra-hegemônicos em níveis de discurso, teoria e prática no interior do sistema de ensino público estadual fluminense, a contar somente com o professorado, são pequenas e geradoras de frustrações coletivas e individuais. Para ampliá-las faz-se indispensável, em minha opinião, o apoio da sociedade, em particular o apoio dos sindicatos de profissionais de educação e partidos políticos comprometidos com os fins da educação pública. A sociedade e suas representações civis e políticas, afinal, precisam ser mobilizadas para avaliar, ou não, este novo paradigma de administração de sistemas de ensino público, considerando-se ainda que procura desenvolver práticas socioescolares de conservação do *status quo* que inclui para excluir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, C. Uma nova velha escola. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 14 dez. 2000. Disponível em: <www.chicoalencar.com.br/novaescola.htm>. Acessado em abr. 2002.
- BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- BLOOM, B. S. et al. *Taxionomia de objetivos educacionais: domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CANEN, A. *Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares*. Reunião Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, XXI, 1998, Caxambu. GT Currículo da ANPEd. Disponível em: <www.ufrgs.faced/gtcurric>. Acessado em abr. 2002.
- CUNHA, L. A. C. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo/Niterói/Brasília: Cortez/Ed. UFF/Flacso, 1995.
- DANTAS, P. Professores da rede estadual entram em greve amanhã. *O Globo On Line*, Rio de Janeiro, 7 mar. 2002. Disponível em: <www.oglobo.com.br>. Acessado em abr. 2002.
- ESQUIVEL, J. M. Medición de logros del aprendizaje y el empleo de los resultados en Costa Rica. In: BOMENY, H. (org.) *Avaliação e Determinação de Padrões na Educação Latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 99-112.
- ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Parte I – Atos do Poder Executivo*. Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências, 13 jan. 2000. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, n. 9, p. 3.
- GAMA, Z. J. *Avaliação na escola de ensino fundamental: continuidade de padrões e tendências avaliativas*. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002. 225p.
- HADJI, Ch. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FOLHA DIRIGIDA. Nova Escola ainda desagrada professores. *Folha Dirigida On-line*, Rio de Janeiro. Disponível em: <www.folhadirigida.com.br/educacao/escolas2.html>. Acessado em abr. 2002.
- LOPES, A. C. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. Rio de Janeiro: Boletim Técnico do Senac. vol. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/bts/273/boltec273a.htm>>. Acessado em abr. 2002.
- MARTINS, L. Capoeira, grafite e rap, o lazer da periferia. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 16 dez. 2001. Disponível em: <www.estado.estadao.com.br/editorias/2001/12/16/ger012.html>. Acessado em abr. 2002.
- MICHEL, A. La conducción de un sistema complejo: la Educación Nacional. Madri: *Revista Iberoamericana de Educación Evaluación de la Calidad de la Educación*, n. 10, jan./abr. 1996. Disponível em: <<http://www.oei.org.co/oeivirt/rie10a01.htm>>. Acessado em abr. 2002.
- ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS IBEROAMERICANOS. *Conclusiones de la reunión sobre educación, trabajo y empleo*. Conferencia Iberoamericana de Educación. La Habana, 1, 29 maio a 2 jun. 1989, Cuba. Disponível em: <www.oei.org>. Acessado em abr. 2002.
- _____. *Declaración Política*. Reunión Hemisférica de Ministros de Educación en el marco de la II Cumbre de las Américas. México, 26-27 fev. 1998. Disponível em: <www.oei.org>. Acessado em abr. 2002.
- PEREGRINO, F. Buscar Qualidade. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, 30 set. 2001, Educação. Disponível em: <http://www.jornaldocomercio.com.br/175anos/br_prensa/educa4.htm>. Acessado em abr. 2002.
- PERRENOUD, Ph. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.
- POPEKWITZ, T. S. Reforma, conhecimento pedagógico e administração social da individualidade: a educação escolar como efeito do poder. In: IMBERNÓN, F. (org.) *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000. p. 141-169.
- RAMADA, M. Educação: Programa resgata papel formador da escola. *Cadernos do Terceiro Mundo*, Rio de Janeiro, n. 222, ano 2000, jul./ago. 2001. Disponível em: <http://www.etm.com.br/pesquisa-public/cadernos/cadernos_222_4.htm>. Acessado em abr. 2002.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. Rio de Janeiro: *Boletim Técnico do Senac*, vol. 27, n. 3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolsenac.htm>. Acessado em abr. 2002.

-
- REVISTA EDUCAÇÃO (ON LINE). *Por uma nova educação: eleição*. São Paulo. Edição n. 254. Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/apresenta2.php?pag_id=244&edicao=254>. Acessado em abr. 2002.
- SHUELLER, C. R. Chile: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación – características y uso de los resultados de la evaluación para mejorar la calidad. In: BOMENY, H. (org.) *Avaliação e determinação de padrões na educação Latino-americana: realidades e desafios*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1997. p. 87-97.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Programa Nova Escola*. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.see.rj.gov.br/novaescola.htm>. Acessado em abr. 2002.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO; FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *Programa Nova Escola: avaliação do Desempenho Escolar – análise dos resultados das questões da prova do Ensino Fundamental e Fase III do Supletivo*. Rio de Janeiro: SEE-RJ/Cesgranrio, 2000.
- SOUTHARD, M. F. *Avaliação da educação básica: tendências e desafios*. Brasília: MEC/INEP. *Revista em Aberto*, n. 66, p. 89-121, 1995.
- TIRAMONTI, G. *Los imperativos de las políticas educativas de los 90*. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, vol. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em abr. 2002.
- WEBER, M. *Ensaio de Sociologia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1974.

ABSTRACT

Situated in the scope of the public education from Rio de Janeiro, this text argues the evaluation of the performance of the pupils in the New Program School, instituted for the State Decree 25.959/2000. Its objective is to understand and to bring to the light the inflections that this evaluation imposes, being guided for the following questions: How this evaluation is structured? Which its nature? Which its impacts in terms of inclusion and social exclusion? The methodology understands analyses of speeches and texts with circulation in the schools, the press and electronic media. The argument admits that this evaluation implies deep changes in the nature of education, in the role of the teachers, the objectives of the practical ones of education and the evaluation of the learning. It concludes explicitando its conductivista nature and insertion in a line of resignification of characteristic educational intentions of the technician evaluation, but that, in contrast of the explicit expectations, it creates spaces of social exclusion, when evaluating, to distinguish and to differentiate the pupils.

Keywords: *evaluation, competences and abilities, New School Program, public policies.*

RESUMEN

Situado en el ámbito de la educación pública de Río de Janeiro, este artículo discute la evaluación del desempeño de alumnos en el Programa Nueva Escuela, instituido para el Decreto del Estado 25.959/2000. Su objeto es entender y traer a la luz las inflexiones que esta evaluación impone, siendo dirigido para las preguntas siguientes: ¿Cómo esta evaluación se estructura? ¿Cuál su naturaleza? ¿Cuáles sus impactos en términos de la inclusión y de la exclusión social? La metodología comprende los análisis de discursos y de textos con circulación en las escuelas, prensa y medios electrónicos. La discusión admite que esta evaluación implica cambios profundos en la naturaleza de la educación, en el papel de los profesores, en los objetos en las prácticas de educación y en la evaluación del aprendizaje. Concluye explicitando su naturaleza conductiva e inserción en una línea de la resignificación de las intenciones educativas características de la evaluación del tecnicismo, pero ésa, en el contraste de las expectativas explícitas, crea espacios de la exclusión social, al evaluar, distinguir y diferenciar los alumnos.

Palabras-clave: *evaluación, competencias y habilidades, Programa Nueva Escuela, políticas públicas.*