



Eixo: Política social e Serviço Social.

Sub-eixo: Política de educação.

AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS SOCIAIS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO E O SERVIÇO SOCIAL

KÉSIA SILVA TOSTA¹

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir as avaliações em larga escala no campo da política em educação. Tentando compreender sua origem, conceituação, influência teórica e desdobramentos. Posteriormente trabalha, a articulação do presente tema com o Serviço Social, haja vista que esta profissão tem como um dos seus princípios fundamentais o alargamento da cidadania e compromisso com a qualidade dos serviços e direitos sociais.

Palavras-chave: Avaliação de Políticas Sociais; Política de Educação; Serviço Social.

Abstract: The present work aims to discuss the large scale evaluations in the field of education policy. Trying to understand its origin, conceptualization, theoretical influence and unfolding. Subsequently, the articulation of the present theme with the Social Work, since this profession has as one of its fundamental principles the extension of citizenship and commitment to the quality of services and social rights.

Keywords: Evaluation of Social Policies; Education Policy; Social service.

1- INTRODUÇÃO

A partir do avanço da concepção de direito social e desenvolvimento das políticas sociais, atualmente uma das grandes discussões acerca desse tema envolve a necessidade da qualidade do serviço público e para isso a constante avaliação de políticas sociais.

A necessidade e o enfoque em avaliar as políticas sociais é um processo global no qual vem suscitando interesse de diversas áreas e profissionais, e um grande acervo técnico-instrumental e teórico de como avaliar os projetos, programas e políticas sociais. No Brasil, a discussão sobre as avaliações de políticas sociais se intensificou a partir do final da década de 1980 e início de 1990, ocupando até os dias de hoje um papel de destaque entre os formuladores, implementadores e pesquisadores da área (BOSCHETTI, 2009).

¹ Estudante de Pós-Graduação. Universidade Estadual do Norte Fluminense. E-mail: <kesia-tosta@hotmail.com>

A política de educação não só não ficou longe da discussão da avaliação, como é uma das áreas que mais vem sendo implementado métodos, planos e programas de aferição da qualidade em larga escala, tanto na educação básica como no ensino superior.

No Brasil, no que concerne à educação básica, em 1990 foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é um sistema nacional de avaliação externa em larga escala. A partir dos anos 2000, a intensificação das avaliações ficou ainda maior com a inserção do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se utiliza da Prova Brasil de português e matemática e censo escolar (informações sobre evasão, reprovação e aprovação) ranqueando escolas, municípios e estados de 0 a 10 em relação a qualidade escolar, e também a “explosão” de avaliações estaduais aos moldes do IDEB.

Junto com o desenvolvimento de políticas de avaliação na educação, a partir de provas, critérios estatísticos, também se intensificou as políticas de premiação e bonificação que se caracterizam por premiar escolas e professores de forma salarial que consigam atingir as metas pré-estabelecidas. De acordo com Bonamino (2012), esse tipo de avaliação que se utiliza do bônus financeiro a profissionais se caracteriza como avaliações da terceira geração que analisam a qualidade escolar articuladas a políticas de responsabilização que podem ser brandas (*lowstakes*) ou fortes (*high stake*).

As avaliações na política de educação básica suscitam muitas críticas de autores e pesquisadores da área que afirmam que a avaliação é extremamente necessária para o aperfeiçoamento da política, porém criticam a forma como vem se organizando. Estando bastante atrelada a reforma neoliberal do Estado, se baseando no critério de responsabilização de escolas e professores e uma certa omissão da mesma responsabilidade pelos governos federais, estaduais e municipais.

A partir dessa discussão, acredita-se ser de grande relevância oportunizar essa temática no campo do Serviço Social, haja vista que as políticas sociais se caracterizam como o instrumento principal de trabalho dos assistentes sociais, estando esses vinculados desde a concepção, gestão e

ponta em várias áreas, como saúde, assistência social e educação. Assim, o principal objeto de estudo das pesquisas na área de Serviço Social vincula-se as políticas sociais.

No que tange aos estudos na área de avaliação de políticas sociais faz parte da base curricular da profissão, sendo um campo atuante do Serviço Social, haja vista que exercício profissional tem como um dos seus princípios fundamentais: “a defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida; e o compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional” (CRESS, p.34). Assim, a averiguação e efetivação de políticas sociais de qualidade a população é ponto central.

Portanto, haja vista a grande expansão das avaliações da qualidade da política de educação básica é de extrema relevância aproximar esse tema do Serviço Social com o objetivo de oportunizar avaliações da política que de fato ampliem com a qualidade da educação e alarguem os direitos sociais.

2 - AVALIAÇÕES EM POLÍTICAS SOCIAIS

De acordo com os autores da temática como Aguilar e Ander-Egg (1995), Cohen e Franco (1993), Arretche (1998) e Silva (2000), avaliar significa estabelecer valor e julgamento sobre os efeitos das políticas sociais.

A avaliação tem a característica de julgar e atribuir valor à determinada intervenção e projeto (MIOTO; NOGUEIRA, 2007, p. 296). Prates (2010) também contribui dizendo ser uma “atividade sistemática, planejada e dirigida”, onde o propósito é produzir informações que sejam importantes e aptas para “fundamentar juízo sobre o mérito do programa ou atividade, buscando comprovar extensão e grau de resultados”. Nesse sentido, a avaliação auxilia na tomada de decisões sobre o percurso do projeto/programa, a partir de subsídios concretos.

A avaliação se assemelha a um trabalho de pesquisa, pois ambas possuem harmonia em relação a vários pontos, como mostra Faria (1996, p. 42): “[...] o conteúdo substantivo dos fenômenos estudados; as técnicas de

coleta, organização e análise de dados; e utilização dos resultados". Mas, elas detêm diferenças, e de acordo com o autor citado, as especificidades da avaliação correspondem:

- do ponto de vista metodológico, a avaliação é uma atividade que obtém, combina e compara dados de desempenho com um conjunto de metas escalonadas;
- do ponto de vista de sua finalidade, a avaliação responde a questões sobre a eficácia/efetividade dos programas e, neste sentido, sua tarefa é julgar e informar;
- do ponto de vista de seu papel, a avaliação detecta eventuais falhas e afere méritos dos programas durante sua elaboração. Neste sentido, sua tarefa é formativa, permitindo a correção ou conformação de rumos. (FARIA, 1999, p. 42).

Dessa forma, a avaliação utiliza-se de métodos e técnicas da pesquisa social, mas seu objetivo é diferente, pois é uma atividade que se baseia em realizar julgamentos e aferições de uma determinada intervenção, para respaldar tomadas de decisão da política, programa ou projeto, tanto em sua implantação, implementação e resultados (DESLANDES, 1997). Aguilar e Ander-Egg (1995) afirmaram que avaliação é um tipo de “pesquisa social aplicada”. Em relação à pesquisa, trata-se de um processo sistemático de construção de conhecimento, que tem como meta principal a geração de novos conhecimentos.

No que tange aos seus aspectos técnicos e instrumentais, as avaliações de políticas sociais são classificadas de forma geral de acordo com o seu objetivo, aferindo assim os níveis de efetividade², eficácia³ e eficiência⁴, e

² A avaliação de efetividade, busca examinar os objetivos de determinada política, os resultados e possíveis impactos que foram alcançados (ARRETCHE, 1999). Assim, a efetividade se esbarra como sinônimo de impacto e vem para averiguar se houve alguma mudança na realidade inserida, com o projeto, e se o problema que se propôs a resolver foi ou não solucionado (COHEN;FRANCO, 1993).

³ A eficácia é a correlação entre os objetivos, instrumentos utilizados e resultados alcançados. Assim, verifica-se o que se propôs, e o que verdadeiramente alcançou, bem como os caminhos previstos e os percursos realmente utilizados (ARRETCHE,1999). Cohen e Franco (1993) também dizem que a eficácia corresponde à proporção em que se alcança os objetivos e

também ao tempo que acontecem, ex-ante (antes da implementação do programa ou política social) ou ex-post (posterior a implementação do programa ou política social) (COHEN;FRANCO, 1993).

De acordo com autores como Faria (2005), Silva (2001) e Boschetti (2009), as técnicas de avaliação emergiram nos Estados Unidos na década de 1960, com o objetivo de aferir ações públicas, objetivando identificar o que era mais eficaz, a partir do discurso de que haveria grandes gastos públicos no período e a falta de controle sobre eles. Assim, as avaliações de políticas sociais surgiram como um instrumento para reequilibrar as contas públicas americanas e garantir principalmente maior eficiência e eficácia nas ações.

A década de 1960 nos Estados Unidos é definida por Faria (2005) como o primeiro “boom” dos estudos avaliativos e detinha uma grande exaltação positivista. Inicialmente os estudos de avaliação tinham característica *topdown*, sendo destinada os formuladores de política e aos gerentes de mais alto escalão. Posteriormente, após ser verificada que avaliação era frequentemente obstruída em seu retorno, abriu-se espaço para a forma *bottom-up* agregando os profissionais da ponta das políticas como seus usuários/clientes.

No Brasil e na América Latina, as avaliações das políticas sociais cresceram nos anos de 1980 e 1990. Nesse período, o Brasil passou pelo período de redemocratização, de forte organização dos movimentos sociais pela luta de seus direitos universais, equânimes, e uma maior seriedade e criticidade sobre o investimento de dinheiro público e a falta de direcionamento dos programas sociais. Este teve como um dos grandes marcos a nova Constituição de 1988 (SILVA, 2001). Porém, também nesse mesmo período foram iniciados os mecanismos de reforma do Estado (ou reformas neoliberais), que tem como objetivo a diminuição da interferência do governo, ocasionando a redução de políticas sociais (FARIA, 2005). Ambos os

metas do projeto, em um determinado período de tempo. Sendo assim, a eficácia remete ao tempo gasto para realização dos objetivos.

⁴ Sobre a avaliação de eficiência, busca-se entender “o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados” (ARRETCHE,1999), caracterizando pela averiguação do dinheiro investido e resultados alcançados. A eficiência é o conceito onde o básico é minimizar os custos e maximizar os resultados, ou seja, um projeto é eficiente quando gasta igual ou menor ao orçamento planejado e ainda assim consegue bons resultados (COHEN; FRANCO, 1993)

processos permeiam e influenciaram as políticas e estudos de avaliação de políticas sociais no país.

3 - AVALIAÇÃO NA POLÍTICA EDUCACIONAL

A constituição de 1988 foi o grande marco da redemocratização do país, que promoveu em nível de legislação o maior avanço do país em relação as políticas sociais. No que concerne a política de educação, a nova constituição contemplou reivindicações de educadores e resgatou o caráter da educação como política social universal, sendo dever e obrigação do Estado, com a garantia da participação popular (SANTOS, 2011). No artigo 6º da Constituição, a educação foi reconhecida como o primeiro dos direitos sociais, como também direito político e civil. Esta formalização no ordenamento jurídico do país significa o reconhecimento de que ela faz parte das dimensões estruturais da própria consistência do ser humano e fator indispensável da vida social (CURY, 2012).

Portanto, no mesmo momento em que o país passava pelo processo de redemocratização, consagração de direitos via políticas sociais, onde o Estado é responsável pelo acesso e qualidade a serviços públicos, a crise mundial do capitalismo colocou em xeque o modelo construído pelos países centrais do Estado do bem-estar social, reformulando “o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais” (PERONI, et.,al, 2009, p.762).

Nesse momento, os organismos internacionais como o BID, FMI e Banco Mundial traçaram as metas e regras a serem seguidas pelos países periféricos, com o objetivo de reformar e diminuir os gastos causados pelo excessivo tamanho do Estado. A aceitação das regras para a gerência e gestão das políticas sociais é moeda de troca para empréstimo financeiro do FMI aos países que estavam em crise nesse momento, incluindo o Brasil (SANTOS, 2010).

Em relação à política educacional, o Banco Mundial tem papel de destaque como instituição de reorganização da política internacional a partir

dos pressupostos neoliberais. A partir dos anos de 1990 a instituição financeira internacional, passou a ditar normas e regras para a educação aos países periféricos, com o discurso de que, a partir do investimento em educação, os países alcançariam o tão sonhado “desenvolvimento”. Além da disponibilização de financiamento e recursos para os países, o Banco Mundial oferecia diretrizes padronizadas que tinham o objetivo de fortalecer a economia e desenvolvimento: o acesso ao ensino com equidade, qualidade e redução da distância entre a reforma educativa e a reforma das estruturas econômicas (TORRES, 2007).

Nesse mesmo contexto, o Brasil também participou da Conferência de Jomtiem, realizada na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas (PNUD) e Banco Mundial, e teve como resultado a Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse documento, o governo brasileiro foi alertado para a necessidade de melhorar a qualidade educacional, tendo como instrumento principal a implementação de sistemas de avaliação (BONAMINO, 2002).

Um das questões também exaltadas pelo Banco Mundial foi a necessidade de se estabelecer as habilidades básicas para os alunos, que deveriam ser avaliadas e reguladas pelos Estados nacionais. Em função disso, os organismos internacionais se empenharam na instalação de critérios e modelos de gestão quantificáveis, estimulando a disputa e a concorrência entre escolas e professores. Portanto, passou a ser amplamente citada a necessidade da “qualidade” da política de educação que se manifestou através da obtenção de metas numéricas (BONAMINO;FRANCO, 1999).

Nesse contexto, sob as orientações dos organismos internacionais, a reforma neoliberal no Brasil foi iniciada no governo Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), tendo continuidade no governo Itamar Franco (1992-1994), mas foi definitivamente consolidada no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 1998), através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, sob a liderança do ministro Luiz Carlos Bresser Pereira.

O MARE foi criado para orientar o processo de reforma no país, fomentando as privatizações, terceirizações e publicizações. Dessa forma, a

parceria público-privado ganhou notoriedade, fortalecendo a perspectiva empresarial nos serviços públicos como saúde, assistência, previdência e educação (SANTOS,2010).

A partir dessa ótica, o Estado mobilizou a sociedade civil, com o objetivo de promover o repasse das suas responsabilidades. Em relação à política de educação, a partir da década de 1990, o Estado investiu na sua perspectiva reguladora⁵, na qual a criação de políticas de avaliação foi um de seus pontos principais.

Portanto, a partir dos anos de 1990 a avaliação ganhou importância central nas políticas educacionais e tornou-se uma política de Estado, sendo enfatizada pela nova LDB promulgada em 1996, com a consolidação de estudos e pesquisas com o objetivo de aferir a qualidade da educação.

Os primeiros indícios da implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apareceram ainda em 1988, durante o governo Sarney (1985-1990), no qual houve uma aplicação piloto de avaliação em larga escala nos estados do Rio Grande do Norte e Paraná, com o objetivo de observar a consistência dos instrumentos utilizados. Porém, por falta de recursos financeiros, não houve prosseguimento. Somente em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica transferiu recursos financeiros necessários, que foi possível a realização e criação efetiva do 1º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) (BONAMINO, 2002).

O segundo ciclo do mesmo sistema acima citado ocorreu em 1993, e tanto o primeiro quanto o segundo ciclo foram marcados pela grande participação de professores, intelectuais, e pesquisadores de universidades. Seu objetivo nas duas primeiras aplicações era expansivo afirmando a necessidade de embasar de forma sólida as tomadas de decisões da política de educação básica. Assim, Bonamino e Franco (1999, p.111-112) a partir dos documentos MEC/INEP relatou os objetivos gerais das primeiras duas aplicações, que:

⁵ O termo regulação é aqui entendido como “parte dos mecanismos de um Estado autoritário, que se apresenta como democrático e moderno, para conseguir ajustar a população às suas propostas” (OLIVEIRA, 2011, p.69). Assim, visa à fiscalização da padronização estabelecida.

Guardando coerência com os objetivos traçados para o sistema, encontramos, no primeiro ciclo, a participação efetiva de equipes de professores e especialistas das secretarias estaduais de educação, que se responsabilizaram pela aplicação e posterior correção das provas, segundo instruções elaboradas pela Fundação Carlos Chagas. Paralelamente, foram constituídas, em cada estado, equipes de professores e especialistas, com a finalidade tanto de validar localmente os conteúdos das provas”, como de “determinar se os itens contidos nestas formavam parte do que se considerava conteúdo mínimo para a UF [...] O segundo ciclo registra, novamente, a participação de equipes docentes e pedagógicas das secretarias estaduais da educação na análise dos problemas acontecidos tanto na fase de levantamento de informações e dos resultados relativos ao primeiro ciclo, como na elaboração das provas. Participaram também especialistas acadêmicos, que se responsabilizaram pela coordenação e elaboração “de uma proposta inicial de 40 itens por série e disciplina, a partir dos quais seriam montados os testes de rendimento” (BRASIL, 1995, p.13-4 apud BONAMINO;FRANCO, 1999, p.111-112)

Com a intensificação da reforma neoliberal no Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que se iniciou em 1995, a discussão da avaliação ganhou grande centralidade dentro do campo da educação. O discurso da necessidade da avaliação foi destaque nas suas propostas de campanha, como, posteriormente, esteve presente nos discursos oficiais do Ministro da educação do seu governo, Paulo Renato de Souza (BONAMINO, 2002).

As mudanças no processo avaliativo acima citado foram sentidas e absorvidas no 3º ciclo de aplicação do SAEB. Em 1995, este sofreu alterações. O primeiro ciclo do programa foi subsidiado pelo Banco Mundial e foi gerido “a partir da terceirização de grande parte de suas definições e operações técnicas junto a agências externas” (BONAMINO, 2002, p.101). Assim, a participação de professores e universidade diminuiu, dando lugar a instituições de caráter privado.

A partir de 1995, o SAEB foi estruturado sob o viés do monitoramento da política de educação, gerenciando informações sobre a equidade, qualidade e eficiência (PESTANA, 1998). Dessa forma,

Em contraste com os objetivos dos dois primeiros ciclos e suas ênfases em aspectos processuais, os objetivos dos demais ciclos caracterizam-se pela ênfase em produção de resultados que possam contribuir para a monitoração da situação educacional brasileira e para subsidiar os formuladores de políticas públicas. (BONAMINO, 1999, p. 112).

Atualmente, o SAEB está disposto na Portaria de número 931, de 21 de março de 2005, sendo formado por três matrizes de referência, que são: 1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é uma prova padronizada de caráter amostral de português e matemática para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio; 2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) também denominada de Prova Brasil é uma prova padronizada de viés censitário para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental; 3) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é uma avaliação externa que visa aferir o nível de alfabetização e letramento em português e matemática para estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental (Id.,).

O Brasil, em 2000, passou a participar da avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁶), entretanto, sem atender às posições almejadas pelas organizações internacionais desde o início do programa (PISA, 2012). Isto Impulsionou ainda mais a necessidade da avaliação, e do alcance de metas estatísticas, que precisavam ser melhoradas diante da competição e comparação internacional (BONAMINO, 2002).

Assim, mediante o discurso da eminente necessidade de melhoria no ensino, no dia 24 de abril de 2007 foi lançado, pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE). O Plano foi oficializado pelo Decreto nº 6.094, que dispôs sobre o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, mostrando a vinculação com o setor empresarial que vem articulando as políticas educacionais desde a década de 1990.

O PDE previu projetos para todos os níveis e modalidades de ensino, sendo denominado por Saviani (2007, p.1233) como o “grande guarda-chuva” de todos os programas do MEC. No que se refere à educação básica, o plano criou 28 diretrizes com o objetivo declarado de melhorar a qualidade (OLIVEIRA, 2014).

⁶ O Programme for international Student Assessment (PISA) é um programa internacional de avaliação dos estudantes, aplicada a estudantes na faixa etária de 15 anos. É coordenado e desenvolvido pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), mas em cada país há também uma coordenação nacional. No caso do Brasil é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>.

O PDE teve como seu “carro-chefe” o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que tem dois eixos principais: o fluxo escolar e o desempenho na Prova Brasil (OLIVEIRA,2014, p.413). O índice é o principal instrumento de aferição da qualidade educacional no país, sendo responsável pelas principais medidas tomadas na área educacional, desde a determinação dos currículos mínimos para as escolas, bonificação salarial de professores e o destino de financiamento do Programa Dinheiro na Escola (PDDE).

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é formado pela avaliação do SAEB, a ANRESC (Prova Brasil) e pelo fluxo escolar. O índice é atualmente o principal instrumento para medir a qualidade da educação básica, sendo a base primordial para a tomada de decisões na gestão da política educacional.

De acordo com o INEP, a institucionalização do IDEB se deu pela necessidade de criar, em um único indicador, as ponderações e notas obtidas pelos alunos no SAEB e a taxa de evasão e reprovação via fluxo escolar, julgando que as duas variáveis são as mais importantes para aferir a qualidade da educação.

Com a criação do modelo de avaliação da qualidade da educação via IDEB, foi incentivado que os municípios e estados utilizassem de formas de avaliação nos mesmos critérios (Prova padronizada e Fluxo Escolar), e que os índices impactassem na gestão das secretarias de educação:

A criação de um indicador próprio, tipo IDEB, por um número cada vez maior de estados é indicativo dessa nova abordagem para a política de monitoramento dos serviços públicos e da disposição de empregar os resultados da avaliação na formulação de novas políticas, como a da responsabilização. (BROOKE e CUNHA, 2011,p.71)

Com o discurso de ampliar e melhorar os resultados do IDEB, vem se incentivando que os estados utilizem de políticas de *high-stake*(forte impacto), que tem se destacado pelas políticas de bonificação salarial ou remuneração variável. Assim, a melhoria ou adicional ao salário dos professores ficaria condicionado aos resultados da escola no IDEB. Os primeiros estados a

adotarem a política de premiação, bonificação ou remuneração variável foram o Ceará, Rio de Janeiro e São Paulo⁷ (LOPES, 2013).

De acordo com Bonamino (2012) a avaliação em larga escala no Brasil pode ser identificada em três gerações, em relação às consequências diferenciadas sobre o currículo escolar, e ao tempo que acontecem.

A primeira geração de avaliação tem como característica o diagnóstico da qualidade da política de educação, porém sem consequências diretas nas escolas, nos professores e anos alunos. Já a segunda e terceira geração analisam a qualidade escolar, porém articuladas a políticas de responsabilização que podem ser brandas (*lowstakes*) ou fortes (*high stake*).

Para a autora, as avaliações da primeira geração são realizadas sem que seus resultados sejam divulgados via internet ou outras mídias, porém sem expor as escolas diretamente. Em relação às da segunda geração, além da divulgação pública dos resultados, os mesmos são vinculados diretamente às escolas, porém sem estabelecer responsabilidades materiais, somente simbólica. Já as avaliações da terceira geração utilizam do mesmo procedimento das anteriores, mas já trazem responsabilizações fortes contemplando sanções e recompensas, como prêmios e remuneração, em decorrência dos resultados de professores e alunos.

Bonamino (2012), afirmou que as avaliações de segunda e terceira geração⁸, trazem riscos a política de educação, na medida em que privilegiam os resultados, podendo fomentar manipulações e estreitamento de currículo escolar, que fica circunscrito às questões propostas na Prova Brasil. Dourado (1999) apontou como já relatado anteriormente, que as avaliações vêm ancoradas nas reformas neoliberais, que organizada pelas propostas do Banco Mundial, enfatizam a avaliação de eficiência, fomentando a disputa entre instituições e regiões.

⁷ O Estado do Ceará e São Paulo já realizam políticas de bonificação desde a década de 1990, mas a partir do ano de 2001 em ambos os estados a política se reelaborou e começou a se pautar a partir do início da aplicação da ANRESC (Prova Brasil). Em 2007, com a criação do IDEB, o empenho em premiar quem atinge as metas e desprestigiar os que não conseguem aumentou e se fortaleceu ainda mais (LOPES, 2013).

⁸ Que se enquadram aos moldes do gerencialismo na gestão educacional, que é atribuição de gestão empresarial sobre as ações públicas (PARENTE, 2012).

Vários autores, tais como Freitas (2007) questionaram o modelo de avaliação da educação básica vem se delineando no Brasil, via competições e bonificações, afirmando que o modo como se organiza não traz melhorias ao sistema educacional. Pelo contrário, oculta seus problemas, na medida em que além de ser um dado numérico “frio”, prioriza o resultado em detrimento do processo, incentivando a manipulações e falsificações dos resultados.

O mesmo autor acima citado afirmou que é de extrema necessidade avaliar, acompanhar e diagnosticar a evolução da política, porém ele defendeu uma avaliação ampla que introduza os principais atores do processo, como professores, pais e alunos delineando suas especificidades de cada escola e região. E que os resultados não tragam punições ou bonificações financeiras, pois, de acordo com Freitas (2007), esse procedimento distorce as prioridades de melhoria efetiva da educação para apreensão de resultados a todo custo, trazendo competitividade, em detrimento da compreensão da educação como uma construção coletiva.

Bardanachivili (2000) também defendeu a necessidade de se investir em avaliação, porém em avaliações que priorizem mais os processos do que os resultados, e que os atores envolvidos no processo entendam e participem efetivamente do processo avaliativo. Segundo o autor, este pode tanto somente regular e controlar, como também emancipar.

Ribeiro (2002) afirmou que apesar dos documentos oficiais, defenderem a melhoria da qualidade da política de educação via as avaliações, o que a autora percebe é um puro estabelecimento de rankings entre os “sistemas, as escolas, os professores, os alunos” (Id.,p.141), reforçando uma política educacional elitista, excludente e padronizadora. Simplificando o processo de educação a “indicadores mensuráveis quantificáveis” (Id.,p.141), em detrimento de uma avaliação que realmente demonstre a situação educacional, explicitando seus processos, e peculiaridades.

Sousa (2014) concordou com os autores anteriormente citados, na perspectiva que avaliação que vem ocorrendo no Brasil traz um reducionismo do entendimento do que seria uma política educacional de qualidade. E, em consonância com os outros autores, defendeu a importância de uma avaliação

bem-feita para a melhoria da qualidade do ensino público no país, como afirma Sousa (2014, p.418) a:

[...] avaliação é, sem dúvida, um caminho promissor em direção a concretização do direito à educação, no entanto, não pode ser reduzida a medida de proficiência dos alunos, nem seus resultados serem interpretados exclusivamente como responsabilidade das escolas e dos alunos e suas famílias.

A mesma opinião é compartilhada por pesquisadores como Werle (2010) e Fischer (2010), que também relatam sobre os mesmos limitadores que impedem que as avaliações de política educacional no país realmente contribuam para a melhoria da qualidade educacional, impactando na qualidade de vida dos indivíduos.

Assim, de acordo com vários estudos as avaliações em larga escala que visam diagnosticar a qualidade da educação básica, não são fidedignas a realidade, vem atrelado a reforma neoliberal de Estado e contribuindo para a negação às classes populares de conhecimentos essenciais a sua formação cidadã.

A PROFISSÃO DE SERVIÇO SOCIAL E ATRELAMENTO AS POLÍTICAS SOCIAIS

A profissão de Serviço Social no Brasil data dos fins da década de 1930, mas foi na década de 1970 com o Movimento de Reconceituação da profissão que a profissão passou a adotar um viés crítico ao sistema econômico capitalista, dando visibilidade as políticas sociais como espaço de luta para a expansão e garantia dos direitos sociais (MIOTO;NOGUEIRA, 2013).

Assim, a partir de 1993 com a promulgação da nova lei de regulamentação da profissão e seu novo código de ética o Serviço Social ratifica sua responsabilização com a ampliação da cidadania, equidade, melhoria da qualidade dos serviços públicos, optando assim por um “projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem

societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero” (LEI 8.662, 1993, p.24).

Dessa forma, o Serviço Social passa a ampliar os estudos em políticas sociais em várias áreas como saúde, assistência, previdência e educação. lamamoto (2004,p.11) afirma que a categoria atua na “transversalidade das múltiplas expressões da questão social, na defesa dos direitos sociais e humanos e das políticas sociais que os materializam”. Assim, o serviço social trabalha com as mais variadas expressões da questão social em luta pelos direitos sociais e sua concretização sobre as políticas sociais.

No que tange a discussão em torno da avaliação de políticas sociais no Serviço Social é um tema bastante em voga, na qual a profissão defende as avaliações como instrumento de melhoria efetiva das políticas sociais, onde é possível e necessário para analisar: a) a configuração e abrangência dos direitos e benefícios; b) configuração do financiamento e gasto; c) gestão e controle social (BOSCHETTI, 2009).

A partir do compromisso da profissão em defesa dos direitos sociais e melhoria das políticas sociais, como a realização da avaliação da mesma, é de extrema necessidade compreender de forma crítica como vem se moldando esses instrumentos de avaliação.

No campo da educação, as avaliações em larga escala vêm se mostrando como um instrumento fiel de reforma do estado pelos preceitos neoliberais, propiciando disputas, rankings, e até mesmo manipulações em seus resultados. Dessa forma, vem se mostrando como um instrumento de avaliação na contramão do alargamento dos direitos sociais e conseqüentemente do projeto de Estado e política social que o Serviço Social defende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações em relação a qualidade da política de educação básica vêm ocorrendo massivamente desde a década de 1990, e foi iniciada por um

processo bilateral de ampliação da criticidade e defesa das políticas sociais, como também pelo processo de reforma neoliberal.

Porém, atualmente, os autores sobre o tema alertam que as avaliações na política de educação vêm ancoradas principalmente pelo processo de reforma e diminuição do Estado. Sendo instigado o processo de disputa entre as escolas pelos rankings, modelos avaliativos padronizados e puramente quantitativos. Assim, os resultados e metas ganharam destaque, sendo a principal busca, em prejuízo ao real processo de aprendizagem.

De acordo com os estudos e pesquisas sobre as avaliações em larga escala na política de educação a mesma não vem contribuindo para o projeto de uma nova ordem societária que o Serviço Social defende. Privilegiando um projeto de Estado que preconiza o mercado em detrimento dos direitos sociais.

Assim, é de suma importância que a profissão se aproprie da análise dos instrumentos que visam avaliar a qualidade das políticas sociais, em particular nesse trabalho na política de educação, para de fato contribuir com a melhoria da mesma. Repercutindo assim na ampliação dos direitos sociais às classes populares, e não a extinção da mesma em favor do mercado.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, M. J.; ANDER-EGG, E. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth. **Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.
- BARDANACHIVILI, Elaine. Avaliações nacionais ignoram processo de evolução da escola. **Jornal do Brasil: educação e trabalho – empregos**, [S.l.], p.3-5, 17 dez. 2000.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr./jun.2012
- BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, Alicia; FRANCO, Crespo. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.108, São Paulo, p.101-132, nov. 1999.

BOSCHETTI, Ivanete. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos Sociais. In: CFESS; ABEPSS (Org). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília, 2009. p.575-592.

BRASIL. Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão. 10. ed. rev. e atual. Brasília: Conselho Federal de Serviço Social, 2012.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A.; FALEIROS, Matheus. **Avaliação externa como instrumento da Gestão Educacional nos Estados**. Relatório Final. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CURY, C. R. J. Educação como direito social. In: CASTRO, C. L. F. de; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. de N. **Dicionário de Políticas Sociais**. Barbacena: EDUEMG, 2012.

DESLANDES, S. F. Concepções em pesquisa social: articulações com o campo da avaliação em serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, n. 13, p.103-107, 1997.

DOURADO, Luiz Fernandes. As transformações da sociedade contemporânea, o papel do Banco Mundial e os impactos na educação superior brasileira. In: SILVA, Rinalva Cassiano. (Org.). **Educação para o século XXI: dilemas e perspectivas**. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. A Política da Avaliação de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.20, n. 59, out. 2005.

FARIA, Regina. Avaliação de Programas Sociais: evolução e tendências. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate**. São Paulo: Cortez, 1996. p.41-49.

FISCHER, B. T. D. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer a importância do processo. In: WERLE, F. O. (Org). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p.965-987, out.2007.

IAMAMOTO, M.V. A produção de Conhecimento em Serviço Social no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL (ENPESS) n. 9, 2004, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) . **O que é o Pisa**. 2015. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LOPES, K. C. **A política de responsabilização educacional do município do Rio de Janeiro**. 2013. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MIOTO, R. C. T.; NOGUEIRA, V. M. R. Sistematização, Planejamento e Avaliação das ações dos assistentes sociais no campo da saúde. In: MOTA, Ana Elizabete et al. **Serviço Social e Saúde: Formação e Trabalho Profissional**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Política Social e Serviço Social: os desafios da intervenção profissional. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 16, p. 61-71, 2013.

OLIVEIRA, A. G. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.83, p.411-442, abr./jun.2014.

PARENTE, J. M. Gerencialismo e Performatividade na Gestão da Educação: repercussões no trabalho do diretor escolar. In: PARENTE, J.M.; PARENTE, C. da M.D. **Política, Gestão e Financiamento da Educação**. São Cristóvão: UFS, 2012. 218p.

PERONI, V. M. V. et al. Estado e Terceiro Setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da Educação Básica Brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PESTANA, M.I. O Sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.65-73. Jan./abr. 1998.

PRATES, J. C. As pesquisas avaliativas de enfoque misto e a construção de indicadores para avaliação de políticas e programas sociais. In: XII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEPSS, 2010.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. A Função Social da Avaliação Escolar e as Políticas de Avaliação da Educação Básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação**, Goiás, jul./dez. 2002.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, n.40, p.195-205, abr./jun.2011.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/PROEB em análise**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SILVA, Ilse Gomes. A Reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processo e contradições. In: IV CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 2000, Coimbra. **Cadernos de resumo**, Coimbra, 2000. p.1-13.

SILVA, Maria Ozanira Silva e (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais**: teoria e prática. São Paulo: Veras, 2001.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas, v.19, n.2, p.407-420, jul. 2014.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. [S.l.]: Cortez, 2007. 280p.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. (Org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo: Oikos, 2010.