

2. Onde estamos: linguagem, discurso e avaliação

“Se tudo que eu preciso se parece, por que é que não se junta tudo numa coisa só?”
(Fernando Anitelli, O Teatro Mágico)

O presente capítulo tem por objetivo situar o estudo no campo da Linguística Aplicada, sua área de inserção, bem como entender e mapear o principal assunto de interesse desta pesquisa: a avaliação educacional. Entretanto, antes de dar início à discussão dos dois temas dominantes, faz-se necessário apresentar o entrelaçamento de algumas noções chave que contextualizam as escolhas teórico-metodológicas do estudo.

A possibilidade de pensar um trabalho científico de qualquer porte que se ocupe de compreender questões com base na observação do discurso de falantes nem sempre foi recorrente na área dos estudos linguísticos. Uma investigação dessa natureza provém da ênfase dada à linguagem desde os anos 1970 em vários campos das ciências humanas e sociais que passaram a reconhecer sua importância na formação dos fenômenos estudados e utilizá-la como ferramenta de investigação (Gracia, 2004). Esse momento, chamado de “giro linguístico” ou “giro discursivo”, prevê o entendimento da realidade a partir dos significados que as pessoas dão a ela em seus discursos.

Nesse sentido, enfatiza-se a concepção de que a linguagem não tem a função de apenas descrever ou representar o mundo, ela é a própria condição da nossa existência, uma vez que quando emitimos um enunciado, não estamos apenas expressando ideias e sim fazendo coisas passarem a existir. Sendo assim, “a linguagem não é uma janela para saber o que ocorre na cabeça, e sim uma ação em seu próprio direito” (Iñiguez, 2004, p. 58), de modo que o que dizemos ou escrevemos não é a manifestação fiel de um conceito e sim uma atividade que constrói significados óbvios e ocultos (Iñiguez, 2004).

A ideia de que nossas interpretações e pensamentos sobre a realidade são construídos discursivamente por meio de textos escritos ou falados está associada ao caráter social do discurso. O agir por meio da linguagem é uma prática social e interativa, isto é, é a partir do contato com o outro que os indivíduos constroem

significados, se tornam conscientes de si e dão sentido ao mundo à sua volta (Moita Lopes, 2002). Além de serem vinculadas à participação de interlocutores, as práticas discursivas também se dão em função de contextos sócio históricos específicos que constroem, a todo momento, o seu desenrolar.

Tendo em vista que o discurso tem a propriedade de mediar a coconstrução de significados na interação, balizada por aspectos contextuais, sua análise tem o potencial de iluminar a compreensão de processos sociais, considerando a interface entre linguagem, cultura, sociedade e subjetividades (Fabrício, 2006). A prática de analisar o discurso, alavancada por essa tendência em observar o mundo pela ótica da linguagem, é utilizada em diversas áreas das ciências humanas e sociais, tais como antropologia, comunicação, psicologia, sociologia, etc. Pelo fato de serem áreas do conhecimento com diferentes objetivos e princípios, diversas orientações disciplinares, em termos de metodologia e concepções teóricas, surgiram sob a égide da análise do discurso, como por exemplo, a sociolinguística interacional (Gumperz, 1982; Goffman, [1964] 2002), a análise da conversa (Garfinkel, 1967; Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), e a análise crítica do discurso (Fairclough, 1992, 2003; Chouliaraki & Fairclough, 1999).

Neste trabalho, utilizo a perspectiva de Análise do Discurso (AD) da Linguística Sistêmico-Funcional, que propõe uma interface entre a análise da gramática e a análise da atividade social. De acordo com Martin & Rose (2003), os textos vão para além das orações, porém estão aquém da cultura. Por esse motivo, a preocupação de um analista do discurso não está restrita aos elementos oracionais, conforme ocorre com os gramáticos, e tampouco se limita a entender como os contextos sociais estão relacionados, o que é o caso dos cientistas sociais. Por esse viés de entendimento, a AD, portanto, enfoca as ferramentas gramaticais para identificar funções de elementos textuais bem como emprega os conceitos das ciências sociais para compreender porque os textos constroem significados específicos em uma determinada cultura (Martin & Rose, 2003). A conjugação dessas perspectivas complementares da AD na LSF se articula também com a interdisciplinaridade, que é um dos conceitos chave da LA, área cuja discussão é o objetivo da próxima seção.

2.1. Linguística Aplicada

Este trabalho se insere na área de LA, campo que já desfruta de autonomia nos estudos da linguagem depois de ter ficado por muito tempo sob a sombra da linguística e posteriormente do ensino de línguas. Primeiramente, a LA era entendida como a pura aplicação de teorias linguísticas para solucionar problemas no ensino de línguas ou para descrever línguas específicas (Moita Lopes, 1996). Mais tarde, essa concepção foi revista e deu lugar à ideia de que a LA seria uma ciência social cujo intuito era, a partir da contribuição de diversas disciplinas, resolver problemas de uso da linguagem enfrentados pelos usuários em suas práticas sociais (Moita Lopes, 1996). Até então, a LA estava bastante restrita ao ensino de línguas e as pesquisas concentravam-se fortemente nessa área (Cavalcanti, 2004).

Nos últimos tempos, em um período compreendido como modernidade recente (Moita Lopes, 2013), que inclui os anos finais do século XX e o início do corrente século, o mundo atravessa transformações de diversas naturezas que têm abalado nossas concepções sobre quem somos, quais as crenças e valores legítimos e quais as formas possíveis de viver a vida social (Moita Lopes, 2013). Considerando, como foi exposto acima, o discurso enquanto meio por intermédio do qual os sentidos são construídos socialmente, a área dos estudos da linguagem também experimentou mudanças significativas não só desestabilizando os alicerces que a sustentavam, como também direcionando o foco para os sujeitos que experienciam práticas relacionadas ao objeto de estudo (Fabrício, 2006).

Com esse pano de fundo, surgiram propostas no escopo da LA em contextos diferentes, contribuindo para que esta se estabelecesse como uma área autônoma cujo objetivo é “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Essa tendência mais contemporânea da LA estimulou um diálogo ainda mais amplo com outras teorias e disciplinas das ciências humanas e sociais, além de propor uma problematização da vida social onde a pesquisa deve possuir uma agenda política que subverta visões engessadas de ver o mundo e promova a ascensão de grupos socialmente marginalizados (Moita Lopes, 2006).

Em relação ao perfil interdisciplinar que ganhou força na visão atual de LA, trata-se de uma inovação na pesquisa que vem em resposta às demandas sociais advindas das mudanças características da modernidade recente (Moita Lopes, 2013). Em um mundo onde são problematizados modos de vida e de produção de conhecimento, a pesquisa lança mão de saberes múltiplos a fim de observar amplamente as questões por diferentes ângulos. Esta proposta não se refere a uma tentativa de controle dos fenômenos estudados, mas à assunção de uma sociedade plural e multifacetada, cujas esferas epistemológicas, se confrontadas, podem desestabilizar formas sólidas de ver o mundo (Fabrício, 2006). Nesse sentido, a adequação a perspectivas disciplinares únicas normalmente implicam visões limitadas e cristalizadas, além de virem acompanhadas por uma busca de revelações sobre a realidade, o que pode ser problemático para uma área que lida com a noção de que os fenômenos estão imbricadas em contextos sócio históricos específicos. Sendo assim, a atual LA acompanhou o caráter complexo e fluido das questões sociais e acolheu essas noções para reinventar sua própria forma de fazer pesquisa, que constantemente se repensa e se propõe a novos desafios (Fabrício, 2006).

Um desses desafios diz respeito à preocupação da LA em abrir espaço para que novas percepções de mundo possam emergir a partir do enfoque em atores sociais e questões suprimidas na cultura dominante. Moita Lopes (2006) utiliza a metáfora de que é necessário contemplar as “vozes do Sul”, fazendo referência a sujeitos que são excluídos da sociedade e que, em uma orientação contemporânea e política da LA, devem ser ouvidos. Desta maneira, está também incorporada à LA a ideia da responsabilidade social da pesquisa e do pesquisador, que, orientados por um paradigma questionador dos modelos hegemônicos, fortalecem o diálogo com a periferia e constroem conhecimento a partir de suas formas de ver o mundo.

Como será apontado nas reflexões finais deste capítulo, no item 2.4, esta pesquisa se alicerça nos conceitos fundamentais da pesquisa recente em LA, sobretudo no que se refere ao propósito de hibridizar os fenômenos, conforme metaforizado pela epígrafe que encabeça o capítulo, e à necessidade de fabricar a vida social por meio de uma nova ótica. Posto de modo específico, o recorte interdisciplinar, por exemplo, abrange a interface entre linguística e educação, o que inclui os estudos sistêmico-funcionais como viés teórico-metodológico de

linguagem bem como os estudos em avaliação educacional. Este último assunto é articulado nas seções a seguir.

2.2. Avaliação Educacional

Com a finalidade de preparar o percurso traçado a partir desta seção, inicialmente, faz-se necessário balizar o sentido com que uso expressões comumente tidas como sinônimos de avaliação educacional. Entendo a avaliação educacional como um termo guarda chuva que abrange as diversas práticas avaliativas empreendidas no contexto educacional e que são realizadas por diferentes profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

No domínio desse tema, está a avaliação da aprendizagem escolar que pode ser realizada por meio de exames, testes, provas, observação, atividades escolares e outros instrumentos empregados com o propósito de diagnosticar a situação de aprendizagem dos aprendizes. Esse tipo de avaliação pode ser feito pelos professores em sala de aula ou por instâncias superiores que buscam traçar um perfil da aprendizagem de um segmento do ensino, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por exemplo, que avalia o desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio com vistas a obter um panorama desse nível de ensino.

Pode-se mencionar ainda, dentro da avaliação educacional, a avaliação institucional ou escolar que busca avaliar o sistema e a organização da escola. Em alguns casos, esse tipo de avaliação leva em consideração apenas a aprendizagem escolar observada por meio de exames, de modo que se pode encontrar o termo sendo frequentemente usado de maneira análoga à avaliação da aprendizagem. A avaliação institucional ou escolar pode ser feita internamente pela gestão e por toda a equipe escolar ou externamente através de colaboração de outros profissionais, pais de alunos, membros da comunidade, etc.

Tendo delimitado a acepção das expressões a serem utilizadas, passo à discussão principal sobre avaliação educacional. Para tanto, a seção 2.3 destina-se à compreensão dos fundamentos teóricos da avaliação educacional, o que inclui sua definição enquanto prática escolar, as ideologias e motivos que subjazem sua utilização bem como suas consequências e os possíveis novos olhares para tal

fenômeno. Em seguida, a seção 2.4 abrange a descrição das condutas de avaliação educacional no âmbito da educação básica no Brasil, englobando o sistema oficial de avaliação e algumas das provas que o compõem. Por fim, proponho, na seção 2.5 uma reflexão final não só sobre o assunto da avaliação educacional e a relevância desses conhecimentos para a pesquisa aqui exposta como também sobre a articulação de tais noções com os outros vieses teóricos do trabalho.

2.3.

Fundamentos teóricos da avaliação educacional

Por muito tempo, o assunto avaliação educacional esteve restrito aos exames escolares, os quais caracterizam, como foi dito acima, apenas uma das ferramentas de avaliação da aprendizagem escolar disponíveis. A prática desses exames é utilizada há milhares de anos, antes mesmo da era Cristã, com o objetivo de selecionar soldados para o exército (Luckesi, 2011). Durante os séculos XVI e XVII, os testes em questão foram sistematizados e fincaram suas raízes no pensamento educacional de modo que, salvo algumas adaptações superficiais, sua utilização é recorrente até os dias de hoje e informa o nosso modo de proceder ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos (Luckesi, 2011).

A partir de 1930, o educador americano Ralph Tyler conceituou a avaliação da aprendizagem na busca por um ensino mais eficiente em que fosse possível reduzir as perdas e reprovações consequentes de uma aprendizagem não satisfatória. O educador propôs, assim, um sistema em que se deveria primeiramente ensinar alguma coisa e depois diagnosticar os resultados. Com base nesses dois momentos iniciais, a conduta seguinte seria dar continuidade ao aprendizado se os resultados fossem positivos ou retroceder e ensinar de novo se fossem negativos (Luckesi, 2011).

No Brasil, o assunto da avaliação da aprendizagem escolar data do fim dos anos 1960, já que, antes disso, o tema também se limitava às provas escolares. Para Luckesi (2011), ainda que a atual legislação trate da avaliação da aprendizagem e preveja essa prática no cenário educacional brasileiro, a maioria dos espaços escolares e dos profissionais de educação trabalha com a conduta da verificação e não da avaliação propriamente. Para o autor, a verificação objetiva direcionar o estudante para a aprovação ou reprovação através de um processo que

o classifica em uma escala hierárquica de saberes e o seleciona para prosseguir para a etapa seguinte ou não. Já a avaliação prima pelo diagnóstico do aprendizado, servindo de base para a tomada de decisões que visem o desenvolvimento e inclusão de todos os aprendizes.

Sendo assim, uma concepção de avaliação da aprendizagem no sentido pleno do termo prevê a ação, isto é, além da observação, compreensão e explicação da aprendizagem dos alunos, é necessária uma conduta que promova a melhoria da situação diagnosticada (Hoffmann, 2011). Esse entendimento de avaliação vai para além da simples verificação e registro de dados sobre o desempenho escolar e pressupõe atitudes pedagógicas que consideram características e trajetórias individuais de aprendizado.

Por outro lado, quando a escola opera com a verificação e não com a avaliação, não há o aproveitamento do processo avaliativo para identificar problemas no curso do ensino e aprendizagem e nele promover melhorias. Nesse sentido, os exames, que são o instrumento mais tradicional e recorrente de avaliação, podem desenvolver um temor nos alunos que estão sempre sob a tensão proveniente da ameaça de uma possível reprovação. De acordo com Luckesi (2011), as provas possuem essa carga histórica de castigo e punição desde que foram sistematizadas tais como conhecemos hoje, de modo que se criou uma prática de utilizá-las como um artifício para disciplinar o aluno e assegurar o controle do processo educativo por parte do educador.

Além disso, como o propósito da verificação é determinar a aprovação ou reprovação de estudantes, pode-se afirmar que essa prática cria hierarquias de excelência já que os aprendizes são classificados e conseqüentemente comparados em função dos resultados que obtiveram nos testes escolares (Perrenoud, 2007). Tais hierarquias estão calcadas em um modelo padrão já naturalizado do que é estudar, do que é a vida em sala de aula e do tipo de aluno ideal para o processo educativo. Ademais, a avaliação a serviço da seleção informa mais “sobre a posição de um aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências” (Perrenoud, 2007, p. 12).

Como se pode notar, além ter um viés disciplinador e ameaçador para o aluno, a verificação que conduz à simples aprovação ou reprovação escolar também é hierarquizante, determinando aqueles destinados ao sucesso ou aqueles

condenados ao fracasso. Entendo que é preciso desconstruir essa lógica em que está alicerçada a avaliação da aprendizagem, não só porque se trata de uma visão excludente, mas também porque compartilho do pensamento de Gatti (2011) de que há uma melhora na aprendizagem dos alunos quando percebem que as provas são feitas para acompanhar a evolução do seu desempenho e para estimulá-los em suas tarefas escolares.

Dentro de uma visão de avaliação como diagnóstico da aprendizagem escolar, as atitudes avaliativas ocorrem ao longo do processo de ensino e aprendizagem de maneira contínua, uma vez que todos os momentos da vida escolar representam oportunidades de perceber a evolução do desempenho. Hoffmann (2011) destaca, por exemplo, algumas situações cotidianas em sala de aula das quais os professores podem tirar proveito para avaliar o andamento das ações pedagógicas, tais como os momentos em que os alunos solicitam ajuda, insistem em explicações sobre o porquê de seus erros, recorrem ao auxílio de colegas ou pedem atividades extraclasse. Desta forma, a avaliação não é circunstancial ou estanque, ela permeia todas as práticas escolares e fornece informações valiosas para futuras ações pedagógicas.

Para Carrara (2002), deve-se reconhecer que a postura de estar em constante alerta sobre as oportunidades de avaliação da aprendizagem exige disponibilidade e sensibilidade por parte dos profissionais da educação envolvidos nesse processo. Nesse sentido, o autor indica que, no caso da avaliação em sala de aula pelos professores, muito pouco tem sido feito para que tais profissionais tenham condições teóricas e estruturais para adotar uma prática de avaliação que preze pelo aprendizado e não pela pura verificação do desempenho. Diante de salas de aulas superlotadas, sobrecarga de trabalho e pouco apoio das instâncias superiores, muitos professores percebem a diferença existente entre as lições das aulas dos cursos de formação e a real condição de trabalho docente nas escolas brasileiras. E, nesses casos, “a paixão se esvanece e a panacéia teórica, qualquer que seja, começa a mostrar inconsistência” (Carrara, 2002, p. 5).

Além disso, pode-se mencionar ainda as cada vez mais recorrentes imposições dos parâmetros oficiais de avaliação da aprendizagem que devem ser aplicados nas instituições escolares, tais como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (Enade), por exemplo, que auxiliam na composição da avaliação da educação básica e superior, respectivamente.

Segundo Carrara (2002), trata-se de testes pré-fabricados de medida educacional incapazes de reconhecer e respeitar as individualidades dos educandos e que abrem pouco espaço para uma prática mais contextualizada e comprometida com os conteúdos socioculturais.

Os exames oficiais que atuam na avaliação da aprendizagem e seleção de alunos operam, em sua maioria, com atribuição de notas por meio de valores numéricos, de modo que a análise e síntese dos resultados ocorrem de maneira unificada para todos os alunos em todos os contextos educacionais. O tratamento dos dados resultantes desses testes por meio do recurso matemático advém de uma cultura de objetividade e neutralidade ainda arraigada no sistema educacional e na mente de pais e alunos. A tentativa de desconstrução desse pensamento com a emergência das ciências humanas no cenário científico não foi suficiente para efetivar a rejeição dos números e notas na vida escolar. A permanência dos procedimentos mais sistematizados na educação pode ser decorrente do fato de que uma avaliação que abolisse completamente esses valores das provas escolares provavelmente seria acusada de tendenciosa, subjetiva e injusta, abrindo precedente para que questões pessoais da vida em sala de aula interferissem na avaliação da aprendizagem.

Para Gatti (2011), ao observarmos um fenômeno com o subsídio de informações numéricas, estamos apenas medindo sua grandeza e para que uma avaliação ocorra, é necessário

(...) que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (p. 234).

A esse respeito, reconheço e corroboro a necessidade da existência de dispositivos legais que organizem a avaliação educacional que engloba a avaliação da aprendizagem. No entanto, ressalto a importância de uma visão crítica acerca dos métodos empregados nas avaliações oficiais para que as especificidades contextuais possam ser consideradas nesse processo e para que os índices numéricos e as estatísticas por si só não sejam entendidos como fieis tradutores de uma determinada realidade.

Adotando tal postura crítica, pode-se entrever também que o sistema oficial de avaliação representa um determinado modelo de sociedade o qual os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem acabam por reiterar quando estão sujeitos às condutas características desse sistema. Aliado ao projeto pedagógico educacional, o sistema de avaliação não se dá em um vácuo político-social, desprovido de ideologias e interesses específicos, ele deve ser encarado dentro de um contexto mais amplo que caracteriza o mundo contemporâneo, a fim de garantir que está servindo a propósitos de cunho emancipatório e socialmente inclusivos.

Nesse sentido, acrescenta-se a contribuição de Luckesi (2011) quando afirma que o atual modelo de avaliação exercido nas escolas brasileiras não é gratuito e nem neutro, pelo contrário, ele traduz uma concepção teórica de sociedade. Segundo o autor, o modelo disponível preserva e reproduz o sistema um sistema onde a distribuição social das pessoas está sujeita à relativa fixidez, não podendo ser modificada pela prática pedagógica, ou seja, a educação escolar não promove a transformação social de grupos tradicionalmente marginalizados. Tentando vislumbrar um modelo mais inclusivo de avaliação, o autor sinaliza que

Para que a avaliação educacional escolar assuma seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. A avaliação deixará de ser autoritária se o modelo social e a concepção teórico-prática da educação também não forem autoritários. Se as aspirações socializantes da humanidade se traduzem num modelo socializante e democrático, a pedagogia e a avaliação em seu interior também se transformarão na perspectiva de encaminhamentos democráticos (Luckesi, 2011, p. 89).

As aspirações de Luckesi (2011) acima parecem dialogar com uma perspectiva de avaliação formativa, onde os exames estariam a serviço da aprendizagem. Esse tipo de proposta enxerga o erro não como um indício de fracasso escolar, mas como uma oportunidade de análise do nível de domínio de cada um (Perrenoud, 2007). Ao invés de empobrecer a aprendizagem com o foco no incorreto isoladamente, uma avaliação formativa suscita didáticas menos conservadoras e mais transgressivas por parte dos professores bem como motiva os alunos a utilizarem estratégias mais funcionais e menos utilitaristas em relação às atividades escolares (Perrenoud, 2007).

2.4.

O sistema oficial de avaliação educacional no Brasil

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) de 1996, a educação escolar no Brasil é dividida em dois níveis: educação superior e educação básica. Nos parágrafos que seguem, farei uma breve descrição desses dois eixos, seus objetivos, abrangência, subdivisões e tipos de avaliação. Em seguida, tratarei mais detalhadamente dos tipos de avaliação da educação básica, foco de interesse desta pesquisa já que é o nível em que lecionam os participantes que colaboraram com a geração de dados.

A educação superior tem por finalidade formar profissionais de diferentes áreas do conhecimento em termos culturais, técnicos e científicos, incentivar a reflexão e o trabalho de pesquisa e desenvolver atividades de extensão. (Toschi & Oliveira, 2012b). Orientando-se por tais objetivos, são oferecidos cursos de diferentes aspectos direcionados a variados públicos. Entre eles, estão os cursos sequenciais por campo do saber para os que concluíram o ensino médio, cursos de graduação para os que concluíram o ensino médio e passaram por processo seletivo, cursos de pós-graduação para os que possuem graduação superior completa e cursos de extensão cujas exigências dependem da instituição que os oferece (Toschi & Oliveira, 2012b).

Os cursos mencionados podem ser oferecidos por universidades, centros universitários, faculdades e pela rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, sendo esta última subdividida em institutos federais (IFs), centros federais de educação tecnológica (CEFETs), escolas técnicas e universidade tecnológica. Todas essas entidades são consideradas instituições de ensino superior (IES) que podem ser públicas, isto é, mantidas pelo poder público ou privadas, mantidas por pessoas físicas ou jurídicas.

A educação básica por sua vez é subdividida em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A etapa da educação infantil busca contribuir com as famílias e com a comunidade para o desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social de crianças até os cinco anos de idade (Brasil, 1996). Em se tratando do ensino fundamental, tem-se por objetivo a formação básica do aluno enquanto cidadão, o que inclui o aprimoramento da capacidade de aprendizado de diversos tipos de saberes e valores e o desenvolvimento de vínculos familiares e

sociais (Brasil, 1996). Já a educação em nível médio consolida e aprofunda os conhecimentos até então adquiridos preparando o aprendiz para o trabalho e para a cidadania por meio de uma formação ética e crítica (Brasil, 1996 apud Toschi & Oliveira, 2012b).

A educação superior e a educação básica estão sujeitas a avaliações por parte da união representada na figura do Ministério da Educação (MEC) que analisa e fornece dados sobre o andamento, qualidade e características de cada um dos níveis de ensino da educação nacional. De acordo com a LDB de 1996, a união tem responsabilidade sobre a avaliação do rendimento escolar em todos os níveis da educação no Brasil, mas isso não proíbe que os estados e municípios também desenvolvam iniciativas de avaliação de seus sistemas de ensino.

As avaliações oficiais da educação no Brasil estão a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao MEC fundada em 1937 e tendo sua atividade iniciada em 1938 por meio das diretrizes determinadas no Decreto-Lei número 580 (Inep, 2011). Em seus quase oitenta anos de existência, o Inep atuou com diferentes objetivos que oscilavam, principalmente, de acordo com o governo vigente em cada período. Atualmente, o instituto tem por missão

promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral³. (Inep, 2011).

A fim de disponibilizar os dados sobre o andamento da educação no Brasil, o Inep promove análises estatísticas e avaliativas, tais como censos escolares, sistemas de avaliação com vários componentes indicadores e exames nacionais tanto na educação superior como na educação básica.

No nível da educação superior, o Inep realiza a avaliação e os levantamentos estatísticos a partir do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) que possui três componentes: avaliação do desempenho dos estudantes, avaliação das instituições de ensino superior e avaliação dos cursos de ensino superior. Esses três processos avaliativos devem gerar, conjuntamente,

³ Para a lista oficial das finalidades do Inep, confira <http://portal.inep.gov.br/institucional-finalidades>.

dados e informações sobre a educação superior no Brasil com coerência teórica e prática a fim de orientar as políticas públicas e a destinação de recursos financeiros por parte do MEC.

O primeiro processo citado é a avaliação dos alunos do ensino superior, obtida por meio do Exame Nacional do Desempenho de Estudantes (Enade). Esta é uma prova nacional que visa verificar o rendimento de alunos de cursos superiores de graduação em função do conteúdo programático exigido, suas habilidades e competências bem como o nível de atualização dos alunos em relação a questões da realidade brasileira e mundial (Inep, 2011). A periodicidade desse exame é, no máximo, trienal e a participação é obrigatória para os alunos selecionados aleatoriamente.

O segundo componente do Sinaes compreende a avaliação institucional que consiste na autoavaliação realizada pelas próprias instituições através de uma comissão específica interna e pela avaliação externa, coordenada por comissões designadas pelo Inep. A avaliação externa toma como parâmetro de qualidade os padrões estabelecidos nos instrumentos de avaliação e as informações dispostas nos relatórios de autoavaliação (Inep, 2011).

Já a avaliação dos cursos de graduação é organizada a partir dos resultados do Enade e das visitas *in loco* realizadas por avaliadores regulamentados pelo MEC. Esses dois tipos de instrumentos associados produzem indicadores da qualidade dos cursos de nível superior no Brasil. Além disso, existem três tipos de avaliação desses cursos, a saber: autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento. A primeira visa autorizar a abertura de um curso através da verificação das condições básicas para seu funcionamento. A avaliação de reconhecimento acontece quando a primeira turma de um curso autorizado atinge a metade do curso. Nesse caso, a própria instituição solicita a visita de reconhecimento e recebe *in loco* os avaliadores que devem observar a organização didático-pedagógica, o corpo docente e discente, os funcionários técnico-administrativos e a estrutura física do curso avaliado. A cada três anos, a instituição deve solicitar uma nova visita a fim de renovar o reconhecimento, o que se configura no terceiro tipo de avaliação de cursos de nível superior realizada pelo Inep.

Para a avaliação da educação básica, foi implementado, em 1993, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) do qual fazem parte a Avaliação

Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), esta última também conhecida como Prova Brasil. Além do Saeb, conta-se também com o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que visa avaliar os saberes adquiridos por jovens que não tiveram acesso aos estudos na idade regular e estão cursando o ensino de jovens e adultos; o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que objetiva fornecer um parâmetro para a auto avaliação dos concluintes do ensino médio para o seu prosseguimento nos estudos; a Provinha Brasil, cujo interesse é observar o nível de alfabetização de crianças no segundo ano do ensino fundamental a fim de promover melhorias no sistema de ensino e reduzir as desigualdades sociais; e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referencial paramétrico da qualidade da educação básica no Brasil que combina indicadores como fluxo escolar e desempenho dos alunos.

Dentre as avaliações mencionadas, farei a seguir uma exposição mais detalhada dos objetivos e princípios do Saeb, do Enem e do Ideb. A escolha por descrever essas três formas de avaliação educacional foi feita, primeiramente, pelo fato de elas se referirem à educação básica, nível de atuação dos professores participantes dessa pesquisa. Em segundo lugar, tais avaliações são as mais recorrentes nesse segmento de ensino e envolvem um grande volume de dados e pessoas. Por fim, de acordo com a proposta oficial do MEC, essas são as avaliações que de fato delineiam o perfil a educação básica no Brasil.

2.4.1. O Saeb

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica tem o propósito de avaliar a educação básica brasileira gerando dados sobre alunos, professores e diretores de escolas da rede pública e privada de todo o país. Almeja-se que os resultados sejam utilizados como um critério para alocação de recursos públicos e reformulação de políticas que favoreçam a universalização e melhoria da educação básica no país.

O sistema em questão foi criado pelo MEC em 1988, a primeira avaliação ocorreu em 1990 e a segunda em 1993. Desde então, as avaliações vêm acontecendo ininterruptamente em ciclos bianuais (Brasil, 2008). Em 1995, foi

implantada a metodologia denominada Teoria de Resposta ao Item (TRI) aos exames do Saeb, o que possibilitou uma comparação longitudinal dos resultados das avaliações. Em 1997, foram criadas as Matrizes de Referência que continham as habilidades e competências a serem dominadas pelos alunos em cada nível, de modo que os exames e as análises de resultados se tornavam mais precisos e unificados (Brasil, 2008). Com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), essas Matrizes de Referência foram atualizadas em 2001 com base em uma consulta a 500 professores de 12 estados da federação (Brasil, 2008).

O Saeb é constituído por três tipos de avaliação com diferentes aspectos que se combinam para dar origem a um panorama da educação básica no Brasil. Primeiramente, temos a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que consiste no exame mais antigo aplicado pelo Saeb em 1990, como foi citado anteriormente. Por se tratar da avaliação que nasceu junto com o próprio sistema, muitas vezes utiliza-se a denominação Saeb para referenciar essa prova; no entanto, a Aneb é apenas uma das avaliações que compõe o sistema. A Aneb avalia estudantes de zonas urbanas e rurais da rede pública e privada do ensino fundamental cursando o quinto e o nono ano, além de estudantes do terceiro ano do ensino médio. A avaliação é amostral, ou seja, uma parte dos estudantes brasileiros realizam a prova que fornece resultados sobre o Brasil, regiões e unidades da federação (Toschi & Oliveira, 2012a).

O segundo tipo de avaliação do Saeb é a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) também conhecida como Prova Brasil, criada em 2005 com vistas a fornecer, de maneira censitária e bianual, um resultado por municípios e por escolas, ampliando, assim, as possibilidades de análise da educação básica brasileira. Essa avaliação funciona da mesma forma que a Aneb, mas ocorre apenas no quinto e nono ano do ensino fundamental em todas as escolas da rede pública situadas em áreas urbanas, isto é, a avaliação é quase universal. Do total de escolas avaliadas, uma parte é selecionada para compor um recorte amostral que constituirá a Aneb (Brasil, 2008).

O terceiro e último tipo de avaliação promovida pelo Saeb é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), incorporada ao Saeb em 2013 e que visa avaliar anualmente alunos do terceiro ano do ensino fundamental checando a

alfabetização e letramento em língua portuguesa, alfabetização matemática e a oferta da alfabetização na rede pública (Inep, 2011).

2.4.2. O Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio foi criado em 1998 para avaliar o desempenho escolar dos concluintes do ensino médio e utilizar os índices obtidos para reestruturar os currículos do referido nível. Desde que foi criado, a intenção era que o Enem se tornasse um dos instrumentos de seleção e acesso ao ensino superior. A partir de 2009, essa ideia se concretizou integralmente e todas as universidades brasileiras passaram a utilizar esse exame para realizar a distribuição de vagas em seus cursos de graduação. A fim de fazer valer a autonomia das instituições de ensino superior, cada universidade determina como o Enem será usado, se em fase única ou integrando uma das fases de seu processo seletivo próprio (Inep, 2011).

As provas do Enem acontecem anualmente e estão divididas em quatro áreas do conhecimento, a saber: linguagens, códigos e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias (Inep, 2011). Os conteúdos abordados em cada uma dessas áreas são definidos de acordo com as Matrizes de Referência do ensino médio elaboradas pelo MEC para informar aos professores, gestores e alunos sobre os princípios teóricos que subjazem as provas bem como as competências e habilidades em cada nível de ensino.

2.4.3. O Ideb

Diferentemente dos outros dois subitens anteriores, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica não é um sistema de avaliação e nem uma prova propriamente. Trata-se de um indicador criado pelo Inep em 2007 utilizado para medir, a cada dois anos, a qualidade da educação básica em cada escola e rede de ensino em uma escala de zero a dez.

O Ideb é calculado a partir de informações advindas do censo escolar sobre aprovação juntamente com as médias dos exames do Saeb e da Prova Brasil.

Portanto, o fundamento desse cálculo está na síntese da aprovação com a média de desempenho, questões consideradas igualmente importantes para verificar a qualidade da educação básica. O cálculo proporciona um valor numérico entre zero e dez que localiza a escola nacionalmente em termos de fluxo e rendimento escolares, atuando não só na mobilização da sociedade em prol da educação como também na orientação de políticas públicas e prioridades para a educação no país.

Na ocasião de sua criação em 2007, o Ideb disponibilizou valores baseados nos resultados do censo escolar e da Prova Brasil do ciclo 2005-2007, onde foi registrada a média nacional de 3,8. Desde então, metas bianuais de qualidade vêm sendo estabelecidas para que sejam alcançadas no país, nos municípios e nas escolas especificamente. Objetiva-se que cada instância promova melhorias e colabore para que a educação básica como um todo evolua e atinja o patamar dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A meta para 2022, quando o país completará duzentos anos de sua independência, é de 6,0. O último Ideb disponibilizado foi o do ano de 2011, onde houve a superação da meta na maioria das escolas nos níveis em que o fluxo escolar e o rendimento dos estudantes são avaliados (Inep, 2011).

2.5. Reflexões

Dando corpo ao aspecto interdisciplinar preconizado pela LA marcadamente norteador deste trabalho, este capítulo explicitou pontos relativos à avaliação educacional. Longe de querer esgotar o tema, dada sua grande complexidade, a revisão bibliográfica que possibilitou a redação sobre tal assunto foi relevante para a compreensão dos vários aspectos que subjazem a avaliação educacional, auxiliando na elaboração de perguntas e mediação do grupo focal que gerou os dados para esta pesquisa.

Como pontos a serem destacados, temos que a prática da avaliação em seus diversos formatos e abrangências não circunscreve apenas a aferição de medidas numericamente orientadas de maneira objetiva. A avaliação diz respeito à observação de uma determinada realidade com a finalidade de conhecê-la, identificar seus problemas e potencialidades e, a partir de então, elaborar medidas que visem à melhoria das deficiências encontradas. Essa concepção de avaliação

considera não só os índices estatísticos provenientes de exames específicos, mas, sobretudo, aspectos sociais, políticos e culturais concernentes à avaliação.

Cumprе ressaltar que o olhar teórico sobre avaliação educacional trazido para esta pesquisa é relevante na medida em que contextualiza o assunto a ser investigado no discurso dos participantes e fundamenta a preparação dos procedimentos metodológicos para a geração de dados. A escolha pela perspectiva educacional deve-se à sua articulação com os estudos do discurso e da LA, isto é, o entendimento da avaliação como um fenômeno contextualizado, funcional e formativo dialoga com a visão de linguagem e pesquisa relativa aos outros construtos teóricos aqui utilizados. Como será enfatizado no capítulo 3 sobre a abordagem sistêmico-funcional, uma escolha implica o abandono de diversas outras opções disponíveis. Sendo assim, o quadro teórico advindo da área de educação será focado em detrimento de outras vozes, tais como a das políticas públicas e a das visões quantitativas sobre avaliação educacional, por exemplo. Ainda que essas vozes ressoem de alguma maneira nesta pesquisa, haja vista a natureza multifacetada do fenômeno em questão, a visão de avaliação educacional com a qual opero é a que está abarcada pelos conceitos e autores trabalhados neste capítulo.

Desta maneira, por se tratar de uma prática com dimensões qualitativas, o assunto da avaliação educacional e as vertentes por ela dimensionadas estão intimamente relacionadas e dependentes de entendimentos sobre o que é o espaço escolar, o ensino e a aprendizagem e o que se espera dos envolvidos nesse processo. Daí a necessidade de abordar o tema sob um olhar crítico que reconheça questões mais amplas que sustentam determinados tipos de avaliação educacional.

Assumindo que este é um assunto híbrido, extenso, e com diferentes interpretações, o presente trabalho busca problematizar a avaliação educacional enquanto conceito e enquanto prática escolar a fim de buscar entendimentos sobre a questão e elucidar formas mais críticas de compreendê-la. Essa busca é feita segundo o olhar de professores que atuam em sala de aula na educação básica sobre o tema e seus desdobramentos. O enfoque no discurso desses participantes está em consonância com uma visão de linguagem como forma de estar no mundo e construir significados, conforme proposto anteriormente.

A escolha de que a análise se debruçasse sobre o discurso de professores da educação básica da rede pública também está alinhada aos pressupostos da LA,

em seu viés teórico e político. Penso que professores que estão em contato com a avaliação educacional a partir de diferentes lugares (avaliando, sendo avaliados, aplicando avaliações externas), por assim dizer, vivem as dificuldades e glórias do magistério diariamente e podem contribuir de maneira significativa para a compreensão do tema. Considerando que muitas vezes a presença desses profissionais pode não ser uma constante nas pautas planejadoras e decisórias da educação, pretendo, nesta pesquisa, fazer valer a premissa atual da LA de que é preciso ouvir as vozes silenciadas para que se reinvente a vida social a partir de visões menos homogeneizantes de mundo.

Nessa tessitura teórica, os discursos desses professores são analisados de acordo com uma perspectiva que vê a linguagem como um “reservatório de possibilidades semânticas dirigido para a comunicação” (Schlee et. al., 2012, p. 2029) em que podem ser identificados posicionamentos e posturas avaliativas. Essa noção encaminha as ideias da LSF e do Sistema de Avaliatividade, abordagens linguísticas empregadas nesta pesquisa e que serão discutidas no próximo capítulo.