

**VERONICE LOPES DE SOUZA BRAGA**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA E OS DESCAMINHOS PARA UMA PROPOSTA DE  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2010**

**VERONICE LOPES DE SOUZA BRAGA**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA E OS DESCAMINHOS PARA UMA PROPOSTA DE  
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientador (a):**

**Prof. Dr. ANTONIO JACÓ BRAND**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
**Campo Grande**  
**FEVEREIRO - 2010**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E  
OS DESCAMINHOS PARA UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO  
ESCOLAR INDÍGENA**

**VERONICE LOPES DE SOUZA BRAGA**

**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Antonio Jacob Brand

---

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento

---

Prof. Dr. Luís Donisete Benzi Grupioni

**CAMPO GRANDE, 22 DE FEVEREIRO DE 2010**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
UCDB**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico aos Povos Indígenas que pensam e agem como a Professora Maria de Lourdes, Guarani/MS: ‘Não adianta ter leis, se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente não quer negar as coisas boas que os brancos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas.’ (GRUPIONI, L.D.B. (org.), p.19, 2005a).

## AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus que na minha subjetividade é real.

A todos que contribuíram para a realização deste trabalho que, embora apresentado individualmente como produção acadêmica, teve, em todas as suas fases de elaboração, a participação de muitas pessoas, algumas com interferência mais direta, outras, como fontes de inspiração intelectual, matizadas por concordâncias, confrontos e ressignificações, que em muito me auxiliaram na reflexão. Sou devedora de apreço e gratidão. Desejo, entretanto, destacar e agradecer especialmente a algumas dessas pessoas.

Ao professor orientador, Prof. Dr. Antonio Jacó Brand, pela consideração, pelo respeito e pela possibilidade de crescimento e amadurecimento propiciados a mim, por me fazer caminhar e divulgar a pesquisa em eventos.

Aos professores do programa de pós-graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, particularmente aos professores Dra. Adir Casaro Nascimento, Dra. Marina Vinhas, ao Dr. José Licínio Backes e, ainda, à Dra. Mariluce Bittar, Dra. Maria Aparecida de Souza Perreli, Dr. Marcelo Marinho e ao professor Dr. Hilário Aquilera, pela forma competente e compromissada com que conduziram seu trabalho frente ao curso de Mestrado em Educação.

Às professoras Dra. Ruth Pavan, Dra. Margarita Victoria Rodríguez e Dra. Regina Cestari de Oliveira pelo incentivo e “empurrões”, por me fazer acreditar que era capaz de ter trabalhos aprovados em eventos sobre pesquisa em educação - ‘qualis’ internacional.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Interculturalidade/GPEI, pelas valiosas contribuições que, de uma forma ou de outra, estão presentes neste trabalho. Aos colegas de turma, de modo especial a Romélia, Renilda e Milton, pelo apoio em vários momentos do curso.

À secretaria do Programa de Pós-graduação, Mestrado em Educação, em especial à Sônia e Sidcley. E ainda, a Eva e a Rosa.

Ao apoio financeiro da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul/FUNDECT, por meio da concessão de bolsa de estudos que permitiu a acessibilidade e a permanência no Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

Às professoras Maria Stella Lopes e Mélissa Moraes que evitaram o acinte à língua de “Camões”.

Aos professores e gestores que contribuíram no exame de qualificação desse trabalho, Professores Doutores - Luís Donisete Benzi Grupioni, Adir Casaro Nascimento e Antonio Jacob Brand.

Aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho, alguns pela compreensão, outros pela ausência e a tantos outros pelo apoio material, afetivo e intelectual, em especial à Cristina Moroz, Wilma Dourado, Dilette Nogueira, Claunice Dorneles, Leila Benites, Vilma Vitoratto, Gisele, Elizabeth Félix, Viviane, Tatiane, Adélia Echeverria, Maria do Carmo de Paula, Keila, Gilse Lazarin, José Luis Cyrino e Maria Moura.

À equipe do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Dourados, em especial a Édina Silva de Souza - guerreira, filha do guerreiro Marçal de Souza, ao Secretário Municipal de Educação de Caarapó.

A todos os colegas que participaram na arena da sala de aula, dos momentos de discussão, de conflitos, de solidariedade, de alteridade que contribuíram para que eu pudesse ressignificar conceitos e atitudes.

Às minhas filhas: Mélissa, Luciana e Paula Merilin; ao meu filho Rafael Alexandre e aos meus netos Lucas Henrique e Isabella, grandes companheiros (as) e parceiros (as), minhas fontes de inspiração e motivação para enxergar nos humanos a possibilidade da alteridade e da solidariedade.

## **HOMENAGEM ESPECIAL**

Meus Professores Doutores Adir e Antonio, ao final das aulas presenciais do Mestrado, vocês disseram à turma, que a segunda fase do Mestrado, era o momento da escrita do relatório – ou seja, uma “quase” reclusão. A princípio, foi para mim um momento nebuloso, mas, graças à ação de vocês que sabiam ouvir e ponderar – deram início ao processo de catarse para o relatório. Respeitando as minhas limitações, dando o tempo necessário para eu cozinar as minhas teimosias e descobrir os percalços – os descaminhos trilhados que pareciam desnecessários. Você们都 fizeram com que esses momentos, fossem de crescimento, de hibridação, de ressignificação. Foram generosos e pacientes, isto é, altruístas. É meu desejo que em determinado momento de minha vida profissional, consiga galgar a experiência e o respeito a que fizeram jus. Você们都 são considerados ícones da educação desse país – quem frequenta os eventos, concordará comigo.

*On n'enseigne pas ce que l'on veut; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir. On n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.* (JAURÈS, Jean. *L'Esprit du socialisme, idéalisme et matérialisme dans la conception de l'histoire* – Pour la laïque, 1905). Tradução livre: *Não se ensina o que se quer, eu diria que nós não ensinamos aquilo que sabemos ou o que se acredita saber. Ensinamos o que somos.*

BRAGA, Veronice Lopes de Souza. *O sistema de avaliação nacional da educação básica e os descaminhos para uma proposta de educação escolar indígena*. Campo Grande, 2010. 183p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

A presente dissertação, vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Mestrado da Universidade Católica Dom Bosco, traz uma exploração reflexiva sobre os documentos oficiais que instituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para o Ensino Fundamental e a educação escolar indígena, em Mato Grosso do Sul. Tem como recorte temporal o período de 2003 a 2006. A temática propõe abordar a avaliação nacional do ensino e da aprendizagem nas escolas indígenas, sob a ótica da identidade e das diferenças étnicas. A questão norteadora pode ser assim explicitada: Como avaliar o ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas, considerando as diferenças culturais?. Atenta para as relações de poder e busca compreender o complexo processo de afirmação das diferenças numa sociedade que se orienta pelo conceito de identidade nacional, de caráter monocultural. O estudo proposto ancora-se na Cultura como práticas sociais e embasa-se em estudiosos, tais como: Adir Casaro Nascimento, Antonio Jacó Brand, Homi K. Bhabha, José Licínio Backes, Maria Teresa Esteban, Marina Vinha, Marisa Vorraber Costa, Stuart Hall, Tomaz Tadeu Silva e Zygmunt Bauman, entre outros. A metodologia fundamenta-se num conjunto de estratégias que possibilitam a tradução do conhecimento epistemológico na história, nas categorias da identidade e da ambivalência. A pesquisa documental analisou Leis, Pareceres, Deliberações, Resoluções, Portarias, Relatórios pertinentes à temática, que dão suporte à política educacional voltada para os povos indígenas, bem como, para o Sistema Nacional de Avaliação. A revisão bibliográfica permitiu compreender o estado da questão e o alinhavo da pesquisa empírica. Como resultado infere-se que o Sistema Nacional de Avaliação possibilita a regulação e o controle do ensino no país, delineando um currículo unificado que prestigia a monocultura, ao tempo em que a luta dos movimentos sociais fez emergir uma reestruturação do Estado Brasileiro, através da Constituição de 1988. Essa situação de hibridação tem a aquiescência do Banco Mundial, órgão financiador das Políticas Públicas para os países membros. Tal hibridação provoca contestação sobre o currículo “tradicional”, estabelecendo rompimento explícito de fronteiras no sistema educacional não índio para um sistema ou subsistema que atenda à educação indígena. O rompimento dessas fronteiras provoca impactos, desafios, articulações, negociações, ressignificações. A conclusão da pesquisa converge com as propostas para a instituição de um Sistema ou subsistema Nacional de Educação para os Povos Indígenas, como um caminho a ser construído e reconstruído.

**PALAVRAS-CHAVE:** avaliação, cultura, escola indígena.

BRAGA, Veronice Lopes de Souza. *The system of national assessment of basic education and descaminhos to a proposal for indigenous education*. Campo Grande, 2010. 183p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This dissertation linked to Line Research Cultural Diversity and Indigenous Education Program of Master of the Dom Bosco Catholic University, is to use reflective on the National Assessment of Basic Education and Legislation establishing the Indian School of Basic Education, in Mato Grosso do Sul. It cut the time period from 2003 to 2006. The theme proposed to address the national assessment of teaching and learning in indigenous schools, from the perspective of identity and ethnic differences. The guiding question can be explained thus: How to evaluate the teaching and learning in indigenous schools, considering the cultural differences?. Attentive to power relations, seeking to understand the complex process of affirmation of differences in a society that is guided by the concept of national identity, of character monocultural. The proposed study is anchored in culture and social practices and Embase up to scholars, such as: Adir Casar Nascimento, Antonio Jacob Brand, Homi K. Bhabha, José Lícínio Backes, Maria Teresa Esteban, Marina Vine, Marisa Vorraber Costa, Stuart Hall and Tomaz Tadeu Silva and Zygmunt Bauman, and others. The methodology is based on a set of strategies that enable the translation of epistemological knowledge in history and collective agreements, in the categories of identity and ambivalence. The desk research examined the official documents: Laws, Opinions, Decisions, Resolutions, Ordinances, Reports, Recommendations and other official forms of law relevant to the issues that support the educational policies toward indigenous peoples, as well as the National System of Evaluation. The review could understand the state of issue and the tack of empirical research. As the preliminary result shows that the National System of Evaluation enables the regulation and control of education in the country, outlining a unified curriculum that prestige to monoculture, the time when the struggle of social movements did emerge a restructuring of the Brazilian State, through Constitution of 1988. This hybridization has the acquiescence of the World Bank, donor organ of Public Policy for the members. This hybridization causes dispute over the curriculum "traditional", setting explicit breaking of boundaries in the educational system. The disruption of these boundaries causes impacts, challenges, joints, negotiations, resignifications. The conclusion of the survey converges with the proposals for the establishment of a National System of Education for Indigenous Peoples, as a way to be constructed and reconstructed.

**KEY WORDS:** assessment, culture, indigenous school.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Foto de publicização dos resultados da avaliação nacional na Escola Estadual Otaviano Gonçalves da Silveira Júnior – escola não indígena, situada à Avenida Crisântemos, n. 454, bairro Lar do Trabalhador, em Campo Grande.....	37
Figura 2 – Foto de publicização dos resultados da avaliação nacional na Escola Estadual Escola Estadual Adventor Divino de Almeida – escola não indígena – situada na Avenida Júlio de Castilho s/n – corredor que liga e interliga os bairros da cidade em Campo Grande.....	37
Figura 3- Diagrama sobre a atuação das forças centrípetas e centrífugas presentes na legislação educacional (elaborado por mim para essa pesquisa).....	55

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1 – População escolar brasileira (indígena e não indígena) de referência para o SAEB/2003.....	116
Tabela 2 - Quantitativo de escolas indígenas quanto à dependência administrativa.....	121

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Cor dos estudantes brasileiros (autodeclaração) da 4 <sup>a</sup> série (5º ano) do ensino fundamental, o universo analisado foi de três milhões, oitocentos e doze mil, e cento e setenta e nove alunos.....	117
Gráfico 2 – Cor dos estudantes brasileiros (autodeclaração) da 8 <sup>a</sup> série (9º ano) do ensino fundamental, o universo analisado, foi de três milhões, oitenta mil e novecentos e cinqüenta e quatro alunos.....	118
Gráfico 3 – Número de alunos indígenas no Brasil no período de 2002 a 2006.....	119
Gráfico 4 – Número de escolas indígenas no Brasil - Período de 2002 a 2006 .....	120
Gráfico 5 – Média nacional de proficiência em língua portuguesa na 4 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor (autodeclarada) do estudante brasileiro, dados do Relatório Nacional do SAEB/2003 .....	126
Gráfico 6 - Média nacional de proficiência em língua portuguesa na 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor (autodeclarada) do estudante brasileiro, dados do Relatório Nacional do SAEB/2003 .....	126
Gráfico 7 – Média nacional de proficiência em matemática na 4 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor (autodeclarada) do estudante brasileiro, dados do Relatório Nacional SAEB/2003.....	127
Gráfico 8 - Média de proficiência em matemática na 8 <sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor (autodeclarada) do estudante brasileiro, dados do relatório do INEP/MEC ano de 2003.....	127

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Critérios estabelecidos pelos sistemas de avaliação nacional para classificação dos resultados obtidos nos exames de proficiência em língua portuguesa e matemática.....180

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACNUDH - Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos

AID – Associação Internacional de Desenvolvimento

AIDS – Síndrome da Deficiência Imunológica Adquirida

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BC – Banco Central

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – Banco Mundial

BM – Banco Mundial

CEB – Câmara da Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEEI - Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONED – Congressos Nacionais de Educação

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

EDUCACENSO - Censo Escolar on line

EFA (EPT) – Education for All/Educação para Todos

ESSU – Education Sector Strategy Update

ETS – Educational Testing Service

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

G8 – Grupo dos oito países mais industrializados – Alemanha, Canadá, Estados Unidos, França, Itália, Japão, Reino Unido e Rússia

GPEI - Grupo de Pesquisa sobre Educação e Interculturalidade

GT – Grupo de Trabalho

HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana

IAEP – International Assessment of Educational Progress

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LLECE – Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação

MDM – Metas de Desenvolvimento do Milênio

MEC – Ministério da Educação

MNDH- Movimento Nacional dos Direitos Humanos

NAEP – National Assessment of Educational Progress

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação

OI – Organismo Internacional

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PAR – Planos de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PEE – Plano Estadual de Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação

PPE – Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe

PREAL – Programa Regional da Reforma Educacional na América Latina

PROMEDLAC – Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe

PT – Partido dos Trabalhadores

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (conforme Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005)

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SED – Secretaria Estadual de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SAEMS - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SPAEC - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

TRI - Teoria de Resposta ao Item

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UIS – UNESCO Institute for Statistics

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

WEI – World Education Indicators

WEF – World Education Forum

WEF/EPT - World Education Forum/Educação para Todos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO I - O FETICHE DA AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO .....</b>	<b>35</b>
1.1 Avaliação escolar como fetiche do ato educativo .....	36
1.1.1 A narrativa do fetiche.....	38
1.1.2 Feitiço e representação da identidade – uma “cultura avaliativa”.....	38
1.1.3 A avaliação da educação básica em larga escala - o fetiche que regula e controla o currículo “universal”.....	42
1.2 A avaliação escolar do inquérito/relatório para a instituição de um sistema de avaliação .....	44
1.2.1 As primícias para criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas/INEP.....	49
1.3 Criação de sistema de avaliação e suas implicações na educação.....	50
1.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): questões e conceitos.....	56
<b>CAPÍTULO II - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS.....</b>	<b>65</b>
2.1 Os acordos internacionais como referências universais e locais para regulação e o controle.....	66
2.2 Os acontecimentos.... movimentos da educação.....	72
2.2.1 World Education Fórum – uma educação para todos e a sistematização da avaliação escolar.....	74
2.2.2 A Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996.....	81
2.2.3 Organização Internacional do Trabalho – Convenção Internacional do Trabalho n. 169.....	87
2.2.4 Participação do Conselho Nacional de Educação.....	91
2.2.5 Decreto Federal 6.861 de 27 de maio de 2009.....	94
2.2.6 Um espaço perto de casa - legislação estadual.....	99
2.3 Resultados publicizados... e o lugar da diversidade.....	105
2.4 Pressuposições.....	108

<b>CAPÍTULO III - SISTEMA DE AVALIAÇÃO MONOCULTURAL EM CONFLITO COM A ESCOLA INDÍGENA.....</b>	<b>112</b>
<b>3.1 As dificuldades com o currículo implícito no SAEB:histórico e perspectivas legais.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1.1 Educação escolar indígena e o Relatório Nacional do SAEB/2003.....</b>	<b>125</b>
<b>3.2 Os espaços etnoeducacionais e a avaliação nacional para educação básica.....</b>	<b>129</b>
<b>3.3 O Estado de Mato Grosso do Sul e o exame nacional.....</b>	<b>131</b>
<b>3.4 Escola intercultural e as representações no sistema de avaliação: os desafios para avaliação em larga escala.....</b>	<b>135</b>
<b>EM CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS.....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>180</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com a avaliação educacional, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica, esteve presente na minha identidade de professora, coordenadora pedagógica, diretora de escola e, também, como gestora do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação no período de 2003-2006.

Causava-me estranheza, desde os anos de 1997, a relação entre o que era ensinado na sala de aula ou na escola e o que apontavam os índices da avaliação nacional da educação básica. Essa aparente ambivalência entre os índices apontados pela avaliação nacional e o que realmente se passava na escola traduzidos nos resultados classificatórios da avaliação nacional, invisibilizavam os espaços intervalares, os entrelugares do ato pedagógico, os movimentos sociais que estão postos no currículo. Presumo que tais situações aproximaram-se mais da contradição que propriamente da ambivalência entre os atos de ensinar, de aprender e de avaliar.

Tal incongruência desencorajava os esforços da comunidade escolar para a melhoria dos índices da avaliação, uma vez que os conflitos do cotidiano, as ressignificações sociais, o espaço pedagógico - arena da educação escolar - ficavam de fora de uma análise mais acurada à proposição de políticas públicas para alteridade, que fossem capazes de contextualizar o ato de solidariedade, isto é, para além da tolerância, traduzindo e aceitando a identidade do outro e juntos rompendo as fronteiras sociais.

Em 1999/2000, as unidades escolares de Mato Grosso do Sul receberam diretamente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP/MEC uma brochura na qual estavam os conteúdos para Educação Básica que seriam avaliados pelo Ministério da Educação/MEC, por meio do INEP. A abordagem curricular centrava-se nas competências e habilidades e essas competências e habilidades compunham as matrizes avaliativas, contempladas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB.

Assim, o poder institucional/governo se projetava para além da capacidade administrativa do dirigente local, no que tange determinar as mesmas políticas públicas para todos, não obstante, presume-se a situação de ambivalência, haja vista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB n. 9394/96, estabelece no inciso I do Artigo 12 que os “estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica”

Ainda, o Artigo 15 da LDB/1996 postula que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

Contei com o apoio da professora Dra. Adir Casaro Nascimento, que me incentivou na prossecução dos estudos. Dessa forma, foi possível repensar, não somente as questões relativas à avaliação educacional, mas, ainda, aquelas que dizem respeito às relações de poder, por meio de uma compreensão mais aprofundada das relações no espaço escolar e nos demais espaços sociais, atrelados à relação de poder à luz da perspectiva da cultura.

Portanto, levada pela necessidade de uma formação que me permitisse estudar a avaliação nacional em larga escala e, ainda, que proporcionasse condições para a compreensão da avaliação nacional em escola indígena, uma vez que, legalmente a essa escola era proporcionado um ensino diferenciado, propus-me a participar da seleção do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - na linha de pesquisa da Diversidade Cultural e Educação Indígena.

A ressignificação dos conceitos, à luz da cultura, dos movimentos culturais, das fronteiras, vem acontecendo em mim de forma processual, isto é, lenta e gradativa, haja vista a fossilização dos conceitos sobre educação que advém do materialismo histórico e da fenomenologia, que sempre teimam em se projetar. Entretanto, as vivências com essas teorias e conceitos – cujas respostas, para mim, não mais satisfaziam às questões da educação - possibilitaram a inserção dos estudos sob a perspectiva da cultura.

O conhecimento a respeito da perspectiva da cultura foi ampliado pelas leituras dos textos, durante as aulas do Programa de Mestrado e das reuniões sistemáticas do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Interculturalidade/GPEI. Percebo, pela minha limitação, que há muito a estudar, investigar e aprender, pois, muitas vezes, deslizo no escrever,

apresentando um desenho binário no modo de ver as coisas entre certo/bom e errado/mal, ou desenfreio na busca pela verdade absoluta, ou, ainda, caço os culpados pela conspiração. À medida que pareço romper as fronteiras teóricas, suscito outras.

As disciplinas cursadas e o rigor no trato teórico-metodológico proporcionados pelo estudo da cultura impeliram-me a participar de congressos, seminários, colóquios e outros encontros, nos quais a cultura era o tema gerador.

Ao longo da jornada do Programa de Mestrado, com enfoque em Educação, elaborei este Relatório Final da Pesquisa sem a pretensão de apresentação de proposições ou mesmo de apontamento de responsabilidades pelo resultado estandardizado do ensino e da aprendizagem ou, ainda, de apontar o sucesso de propostas.

### **Em diáspora de mim mesma...**

No período entre 2003 a 2006 atuei na Secretaria de Estado de Educação, como gestora do Ensino Médio. Por se tratar de uma instituição responsável pela elaboração de Políticas Públicas para o Sistema Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, os índices da Avaliação Nacional, apontados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB/INEP, são levados em consideração e soam aos dirigentes da referida secretaria como indicadores absolutos e reguladores da qualidade da educação no Estado.

Relativamente à classificação do estado do Mato Grosso do Sul, comparado às outras unidades federativas, estava entre as dez melhores médias nacionais. Caso nosso estado não estivesse entre os cinco primeiros colocados, os “pobres” gestores teriam que explicar a “desqualificação” do ensino e da aprendizagem a partir da verdade numérica, apresentada pelo SAEB, uma vez que os meios midiáticos - intitulados mediadores da vontade do povo – exigiam respostas.

Os Superintendentes da Secretaria de Estado de Educação, em uma determinada reunião, inquiriram aos gestores acerca da classificação do Ensino Fundamental e do Médio, apesar do Estado constar entre os dez de maior pontuação no país. Havia insatisfação, pois, na visão desses Superintendentes, deveríamos estar nos primeiros lugares.

Na ocasião, procurei mostrar que havíamos optado por uma política educacional diferente da proposta apresentada nos descriptores que compunham a matriz do SAEB. Essa explicação não agradou aos interlocutores. Para a superintendência, pouco

importava a estrutura curricular, os entrelugares do cotidiano escolar. O resultado/produto deveria ser o mesmo proposto pela avaliação do INEP.

Nessa mesma ocasião os superintendentes afirmavam que os números, indicadores dos índices de classificação, apresentados pelo SAEB eram verdadeiros, pois, segundo eles: “os números estão postos, os números não mentem, jamais”. Lembrei-me de ter lido um conto, em um dos romances de Machado de Assis, creio que “A Cartomante”, que se apresentava como uma paráfrase alusiva ao fato, em que a personagem dizia: “as cartas não mentem, jamais”.

Na investigação, em busca de localizar “os culpados” pelo insucesso apontado no índice do SAEB, deparei-me com a questão da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo e da Educação Indígena. A legislação recomendava a aplicação das provas em áreas urbanas. Observei que o contingenciamento das verbas públicas atreladas ao quantitativo de alunos levava os dirigentes municipais à aplicação dos exames do SAEB em todas as unidades escolares.

Ao ouvir os relatos sobre a forma como os exames do SAEB eram aplicados nas escolas localizadas em comunidades indígenas fiquei perplexa: pessoas alheias à escola e à comunidade aplicavam os exames e não permitiam que professores e coordenadores da unidade escolar permanecessem nas salas de aula durante a aplicação da avaliação. Outro fator que chamou atenção foi constatar a dificuldade que o enunciado técnico das questões teria apresentado, em razão de uma linguagem diferente da linguagem do cotidiano. Esse fato levaria à necessidade da presença dos professores da escola indígena, na hora do exame, a fim de traduzirem as questões para a língua materna e, dessa forma, garantirem a compreensão das crianças – o que lhes foi negado.

O aparato e a “solenidade” de abertura e fechamento dos pacotes em que estavam os exames impressionavam as crianças indígenas. O resultado negativo dos exames nacionais levou a que muitos moradores da comunidade considerassem o ensino da escola indígena “fraco” e que esse ensino não contribuiria para que as crianças índias tivessem sucesso na vida.

Foi, assim, que me vi diante do Nó de Górdio do desafio de tentar desatá-lo ou cortá-lo. O nó consiste em: Como avaliar, em larga escala, o ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas, considerando as diferenças culturais?, pois a escola indígena possui legislação própria que favorece uma prática educacional diferenciada.

O desdobramento da questão central permitiu o seguinte questionamento: como conciliar as políticas nacionais à educação diferenciada para escola indígena uma vez que a Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, estabelece nos objetivos da Avaliação Nacional da Educação Básica/ANEB, o desenvolvimento de uma cultura avaliativa e não esclarece o que vem a ser esse desenvolvimento de uma cultura avaliativa, no que diz respeito aos demais coletivos culturais e, ainda, como essa avaliação produz a redução das desigualdades.

As discussões com os gestores da educação indígena, no já referido período, 2003 a 2006, revelam a dificuldade teórica que tínhamos em pensar uma escola multirreferenciada e as resistências resilientes, para ampliação de financiamento, por parte dos governantes, à educação escolar indígena.

Assim, precisei rever os meus conceitos sobre a questão das diferenças, sair em diáspora do que estava posto como “verdade”, para trilhar caminhos de fronteira. O escrever - apesar do rigor científico exigido pela Linha de Pesquisa da Diversidade Cultural e Educação Indígena - posso compará-lo a um caminho, não tracejado com sinalizações: hipóteses e categorias bem formuladas; porém, a um caminho no qual encontro outras pegadas de quem já caminhou, pedras soltas, curvas, dobras, árvores às margens, convidando a um descanso, desvios para estradas vicinais, caminhos de encontros e desencontros, de ambivalências.

Nesse caminhar, os pés precisam de proteção para sustentação do resto do corpo do trabalho. A proteção para continuar caminhando está nos aportes teóricos, descritos por quem já caminhou e hibridou entre a poeira e a pisadura da estrada.

O percurso empoeirado permitiu-me elaborar as questões a serem pesquisadas, acerca das múltiplas determinações das relações de poder para o desenvolvimento de políticas públicas indicadas pelo resultado da avaliação em larga escala da educação no Brasil, precisamente pelo SAEB, bem como, acerca das fronteiras das políticas, descritas em documentos, isto é, a governança redigida e aceita pelas convenções dos grupos que compõem a sociedade. As respostas dadas às indagações formuladas ao longo de minha trajetória acadêmica estão sistematizadas neste trabalho.

Na subjetividade, procuro as ressignificações, os avanços - as construções - as desconstruções. Este relatório vem de um processo avaliativo, com base na tradução da

gênese das minhas experiências profissionais, das idiossincrasias sobre a perspectiva da cultura, das reminiscências dos aportes da fenomenologia e do materialismo histórico.

### **Delimitação do problema e objetivos**

A proposição da pesquisa, como anteriormente referido, articulou-se à minha vivência. As questões suscitadas para análise, no curso de Mestrado, referem-se às Leis, Resoluções, Portarias e Relatórios Nacionais sobre o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica, no período de 2000-2006. Em primeiro plano tem-se a consolidação da autarquia Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP como porta-voz do governo brasileiro sobre as questões da política brasileira em educação.

Para análise dos documentos produzidos pelas instâncias nacional e estadual para implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, percebi a necessidade de selecionar alguns acordos internacionais, em que o Brasil participou como signatário e cuja repercussão atingisse, diretamente, a Educação Básica no que tange a avaliação nacional. Para tanto, selecionei a Declaração Universal dos Direitos Humanos, uma vez que essa Declaração enfatiza a liberdade e dá à educação um caráter obrigatório e avaliativo.

Outro acordo internacional selecionado foi o World Education Forum/Educação Para Todos: O compromisso de Dakar (2000), o referido documento contempla a educação para todas as pessoas em situação de discriminação ou de risco, além de outras questões como a do estabelecimento de um sistema nacional de avaliação da educação básica para garantir e acompanhar o controle da qualidade do ensino e, ainda, apontar os índices da equidade.

Na busca por uma perspectiva diferenciada capaz de visibilizar as demais formas de organização societárias, entre outros documentos, o selecionado, foi o texto da Organização Internacional do Trabalho, Convenção nº 169, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 20/04/2004, nos itens destinados à educação escolar indígena. Entretanto, a amplitude do documento, não permitiu que as questões sobre a avaliação escolar nacional fossem contempladas, reporta-se, apenas, às questões da qualidade do ensino para a escola indígena diferenciada, sem maiores apontamentos. Entretanto, o texto documental provoca mudanças no contexto monocultural para uma escola apropriada às culturas indígenas.

Dentre os documentos nacionais, por mim, selecionados, encontram-se: a Constituição da República Federativa do Brasil/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, ainda, o Parecer do Conselho Nacional de Educação n.14/1999, bem como a Resolução CNE/CEB n. 03/1999 e uma visitação ao texto do Plano Nacional de Educação, o fato de não ter utilizado o referido texto, deve-se à revisão do Plano, por parte do governo para uma próxima edição em 2010.

A intencionalidade de unificação de um currículo nacional é imanente de uma política educacional cujo aporte está na proeminência dos instrumentos avaliativos - artefatos da regulação e do controle social do Estado Avaliador – e cujo pretexto é o de monitoração e da mensuração da qualidade positiva da educação.

Consoante a esse contexto, o Ministério da Educação/MEC, por meio das atividades do INEP, desenvolve avaliações em larga escala no âmbito federal, na tentativa professada de fortalecer a sistematização da avaliação da educação nacional e de estabelecer no país uma “cultura de avaliação”.

No período de 2003-2006, o estado de Mato Grosso do Sul passava pelo segundo mandato do Governo de José Orcírio Miranda dos Santos, denominado “governo popular”. Durante o último quadriênio do Governo, o estado trabalhou o seu Plano Estadual de Educação, elaborou a Lei de Sistemas e estabeleceu o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul.

A gestão matizada pelos movimentos sociais, entre os atos da governadoria, pode-se destacar a criação das escolas indígenas, anteriormente consideradas extensões de escolas urbanas e/ou escolas rurais. Entretanto, no ano de 2003, o INEP indica as unidades federadas do Acre e de Mato Grosso do Sul para servirem de base na aplicação da mudança de foco do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB e do Censo Escolar; dessa forma, a ampliação do monitoramento e do controle da qualidade não ficaria restrita à escola, atentaria, também, para o estudante.

Assim, com a mudança/ampliação do enfoque, denominada correção de rumos, pela diretoria do INEP, a comunidade acadêmica ou quem quer que fosse poderia ter acesso aos dados estatísticos. Os dados obtidos na aplicação dos questionários e nos exames de larga escala foram analisados sob o enfoque ‘qualitativo’. Dessa forma, os técnicos do INEP acreditavam que poderiam subsidiar o MEC na elaboração das políticas educacionais que garantissem o controle de qualidade da educação básica.

Esses elementos nortearam as questões que motivaram a análise, tomando como referência a avaliação como processo social, em que estão postas as relações de poder - uma arena onde se travam conflitos/confrontos, ressignificações, alteridades. A promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, que estabelece em seu bojo a reforma do papel do Estado e da Educação Básica, consubstanciada na Lei 9.394/96, encaminhou-me para a seguinte questão: Como as escolas indígenas podem ser avaliadas em larga escala.

A regulação e o controle, neste trabalho, desde que não levem à punição ou à “caça as bruxas”, não são vistos como maléficos ou desnecessários à sociedade. Entretanto, o investimento em educação por parte do MEC decorre da importância dos mecanismos de avaliação, tomados em seus resultados como parâmetro de investimento na área. A avaliação da educação básica indígena não pode se ater à prescrição de políticas sociais, compostas por programas que tenham seu foco prioritário nos resultados alcançados, sem considerar as especificidades das escolas indígenas garantidas em Lei.

O ensaio proposto tem como recorte histórico-espacial o período compreendido entre 2003 a 2006. Os objetivos atentam para seguinte proposição:

- analisar os documentos produzidos pelas instâncias internacional, nacional e estadual para implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica;
- relacionar as políticas públicas oriundas da análise e estudos dos resultados do Sistema Nacional da Educação Básica nas instâncias nacional e estadual;
- descrever as possíveis ambivalências entre a legislação e a avaliação educacional e a legislação para as escolas indígenas, atentando para as relações de poder.

Para cumprir com essas finalidades, o relatório foi estruturado a partir de: a) levantamento bibliográfico e revisão da literatura sobre a temática; b) identificação e seleção dos documentos no âmbito internacional, nacional e estadual; c) investigação empírica para coleta de informações por meio das mídias da informação e da comunicação (internet, vídeos e periódicos) e ainda, relatos informais.

### **No percurso, o encontro com as demais teorias - a ida e vinda às fontes...**

A pesquisa científica é uma atividade humana decorrente de um processo de investigação mais acurado, que, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 2), “[...] não se realiza numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, sofrendo assim, as injunções dessas atividades”.

Assim, a ciência, como atividade humana, estuda o fenômeno social e as suas transformações, sendo que os objetos de estudos estão vinculados ao tempo histórico da sociedade. O pesquisador e o objeto de pesquisa podem fazer parte da mesma investigação, o que impossibilita de serem exatos, neutros, ou mesmo de serem objetivos e mais, de serem atemporais.

Para Andery (1996, p. 14),

O método não é o único nem permanece exatamente o mesmo, porque reflete as condições históricas concretas (as necessidades, a organização social para satisfazê-las, o nível de desenvolvimento técnico, as idéias, os conhecimentos já produzidos) do momento histórico em que o conhecimento foi elaborado.

Por entender que, na perspectiva da cultura, a “teoria” elabora o objeto e depois o descreve no processo que ela mesma criou, utilizando-se da linguagem, não posso afirmar a existência de uma “teoria” detentora de uma verdade absoluta. A “teoria” seria, pois como uma “caixa de ferramentas”<sup>1</sup> a ser usada, o que me possibilitou a tentativa de saber algo que traduz um novo ponto de partida em um processo de aprendizagem constante, o processo do discurso inacabado, aberto a novas indagações.

O relato da dissertação fundamenta-se nos discursos dos teóricos, Backes (2005a); Backes e Vinha (2005b); Barth (2000); Bauman (1998, 1999a, 1999b, 2000, 2001, 2003, 2005), Bhabha (1998, 2005), Brand (2001, 2007); Costa (1996, 2003); Derrida (1967, 1973); Foucault, (1987, 1979, 2000); Grupioni (1997, 2001, 2005a, 2005b, 2006); Hall (2003, 2006a, 2006b); Nascimento (2003, 2004); Silva (1996, 2003, 2006, 2007a, 2007b), Veiga Neto (2003, 2008) e de tantos outros, como, também, nos apontamentos das aulas e do grupo de estudo/pesquisa do Mestrado em Educação. O que se segue na narrativa da dissertação, além das leituras desses teóricos, é a minha idiossincrasia a respeito da abordagem, cujo eixo basilar é a cultura, que é determinante para as concepções de identidade, de diferença, de relações de poder, de ambivalência, de subjetividade, de polissemia, de ressignificações, de fronteiras, de desterritorialização, de regulação e controle, da semiótica – da regulação de poder como via de mão dupla.

---

<sup>1</sup> A expressão caixa de ferramentas é a mesma utilizada por Foucault, referendando assim o pensamento de Deleuze, a respeito do que venha a ser teoria. (Foucault, M. & Deleuze, G. Os intelectuais e o poder. In: Foucault, M. **Microfísica do poder** (pp. 69-78). Rio de Janeiro: Graal, 1979).

Hall (2006b, p. 188) afirma que esses estudos “[...] abarcam discursos múltiplos, bem como numerosas histórias distintas. Compreendem um conjunto de formações, com as suas diferentes conjunturas e momentos no passado. [...]”, pois a cultura não é estática, constitui todas as práticas sociais, de qualquer natureza, centrada nas relações de poder de um para com o outro, ou de um grupo para com o outro grupo; é uma via de mão dupla, ambivalente.

Portanto, a cultura não é factual ou atomizada; é uma inter-relação, são relações recíprocas, articuladas e constituídas de alteridade. O sentimento de pertença, de exclusão, de regulação e de controle está presente na cultura.

Dentre os teóricos que contribuíram para subsidiar a análise sobre o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, sua projeção e antecedentes históricos, a perspectiva de unificação de um currículo escolar legitimado e consolidação pela legislação vigente, destacam-se: Afonso (2005); Bonamino (2002); Brandão (2007); Candau (2005 e 2008b); Costa (2003); Cury (1998, 1999, 2002, 2005); Esteban (2008a, 2008b); Freitas (2007); Garcia (2006); Gentili (1999, 2007); Giroux (1987, 2003); Laraia (2007); Moreira (1990, 2003, 2008); Moreira, Pacheco e Garcia, (2004); Moreira e Silva (2006); Oliveira (1993); Pacheco (2005); Padilha (2004); Raphael (2002); Rosa e Souza (2002); Santos (1997, 2003, 2004, 2005, 2008,); Silva (2003, 2006, 2007a); Silveira (2005); Sousa (2007); Valente (2008); Vianna (2003).

Os censos particulares realizados pelo MEC, INEP, SECAD e Secretarias de Educação, tanto na abrangência estadual como, também, municipal forneceram as informações censitárias, cuja divulgação estão nos endereços eletrônicos dessas instituições.

Nessa abordagem, a subjetividade está posta, pois não dá para separar o pesquisador do objeto pesquisado, haja vista que a interação de um para com o outro, produz novos pontos de partida e de chegada, uma vez que interferem nos sentimentos, ações e concepções.

### **Artefatos para encaminhamento da pesquisa e os descaminhos...**

O estudo documental aplicado a esta pesquisa constitui-se em uma análise da documentação relacionada às avaliações nacionais adotadas pela União e pelo Estado de Mato Grosso do Sul, com base em textos oficiais internacionais. Outras narrativas legais,

ulteriores e/ou posteriores ao recorte temporal citado, compõem o relatório, bem como, as notícias sobre a avaliação nacional disponibilizadas nos meios midiáticos.

Os documentos podem constituir uma fonte estável e rica de informações, de evidências sobre a natureza do contexto social. Trata-se de uma fonte não reativa. Apesar de a escrita ser polissêmica, ela aprisiona o momento histórico.

Refiro-me aos textos legais como narrativas de um tipo de discurso – o do legislador, que representam uma sucessão temporal de metas e ações conectadas entre si, direcionadas a um determinado grupo social/sujeitos.

O período destinado à coleta final dos documentos junto às Secretarias de Educação abrangeu os anos de 2007 a 2008. O período foi atípico, ocorreu no momento de transição de governos estaduais e municipais, simultaneamente. Tal situação dificultou ou até mesmo bloqueou o acesso aos documentos sobre a avaliação nacional e estadual.

### **Os eixos de uma engrenagem..**

O eixo da identidade caracteriza a tradução dos documentos que determinam o processo do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB; o eixo da ambivalência identifica os entrelugares entre a avaliação nacional – prevalência de um currículo monocultural - e a escola indígena.

Os eixos ou categorias da identidade e da ambivalência perpassaram em toda a análise documental, evidenciados nos resultados estandardizados e publicizados na mídia da comunicação, pelos governos, nos discursos sobre a “má qualidade” do ensino e da aprendizagem, tanto em escolas indígenas como nas não-índias, haja vista vez que as autoridades governamentais julgavam que o ensino ministrado no país, não agrega aos seus alunos conhecimentos demonstráveis nos exames de proficiências, cujo resultado classificou a média nacional e, também, o trabalho pedagógico como sendo “crítico” - isto é, de pouca “qualidade”. Na percepção de Giroux e Simon (2006, p. 95), a educação escolar infere uma arena, ou “um território de luta e que a pedagogia é uma forma de política cultural”.

Considerando que outrora, essa escola oportunizou a apropriação da cultura dominante, tida como universal, também, contribuiu para negar a diferença, pois a sua referência era a de um padrão cultural único. Entretanto, uma escola intercultural possibilitaria a restituição da igualdade negada pela origem - étnica, classista e genérica.

A escola posta pela monocultura é ambivalente ou mesmo contraditória, pois ao tempo em que o currículo está a serviço das autoridades governamentais, também, estará na luta pela visibilidade dos demais coletivos culturais. Candaú (2008) alerta para as questões culturais no interior do currículo que “não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez mais se distancie dos universos simbólicos, das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje. (p. 16).

O texto apresentado trata de um desafio em que se procura evidenciar as trajetórias da escola e o discurso da avaliação nacional como espaço das relações de poder, como via de mão dupla, na afloração das diferenças. As ambivalências que forem evidenciadas possibilitam a ressignificação da educação escolar, entendendo a avaliação nacional para além do espaço físico. Por isso, tem como preocupação a cosmologia e a cosmogonia do diferente, isto é, a cultura como produção social.

### **Organização textual**

O texto que ora apresentamos encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro capítulo - O Fetiche da Avaliação no Currículo - retomo, sucintamente, as questões históricas referentes à história da Educação Básica no Brasil, que embasa seu objetivo de justificar as diferenças/desigualdades sociais e de como a avaliação nacional vem ganhando força no interior das escolas.

Procuro demonstrar, por meio da historização dos movimentos da educação básica no Brasil, a legitimação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para definição das políticas educacionais, emergindo, assim, o Estado que determina um currículo avaliador, que vem preconizando a existência de um currículo unificado, sob a égide da monocultura. Apesar de não negar as diferenças, a sociedade ainda se acomoda com a invisibilidade da diferença, ao lançar mão de argumentos “válidos”, “científicos”, que justificam tal ordem social.

No Estado avaliador, os exames e questionários se tornam artefatos imprescindíveis para determinar o controle da qualidade da educação básica, o monitoramento da aplicação das verbas públicas e a determinação de políticas públicas para a educação.

Para descrever a sistematização da avaliação nacional, realizei uma breve digressão histórica, sobre a necessidade de se estabelecer o monitoramento, o controle da

qualidade da educação básica, os percalços do sistema e a política educacional. Para tanto, recorremos às obras de Cambi (1999), Dias (2002) entre outros. Relatórios do INEP sobre os Exames do SAEB - Brasil; a História Oral do INEP, Resoluções e Portarias que estabelecem o INEP como o responsável pelo controle de qualidade da Educação Nacional da Educação Básica.

No segundo capítulo – O Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica e os Documentos Internacional, Nacional e Local – foram selecionados para o estudo, os seguintes documentos oficiais internacionais e nacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos/1948; a Constituição Federal de 1988; a Lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o World Education Fórum/Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos, Dakar/Senegal, em 2000 e, também o texto da Organização Internacional para o Trabalho, Convenção nº 169, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, no que tange a educação escolar indígena.

Nas referências apresentadas para embasamento teórico, no decorrer do Capítulo, aponto as de maior relevância, como: Araújo (2006); Backes (2005); Brand (2001); Brasil (1988, 1996, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2002, 2003a, 2003b, 2003c, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2008a, 2008b); Grupioni (2006); Luciano (2006); Nascimento (2004); Oliveira (2006); Santos (2003 e 2005). Ainda, outros documentos oficiais foram contemplados: Parecer/CNE n. 14/99, 14 de setembro de 1999; Resolução/CNE n. 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999; Plano Estadual de Educação; Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (2005).

Além dos teóricos e dos documentos já referidos anteriormente, tentei trazer para a essa discussão as referências do documento Decreto Federal nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena - define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

No terceiro capítulo – Sistema de Avaliação Monocultural em Conflito com a Escola Indígena – discuto a reforma da Educação Básica brasileira como fundamental na reforma do Estado Brasileiro, articulada à moderação do Estado Avaliador. A reforma constitucional permitiu que as comunidades indígenas saíssem do estado integrador (aculturação) e emergissem para a visibilidade de suas diferenças. Entretanto, o desafio

continua, pois o Estado Brasileiro vale-se de artefatos avaliativos, por meio de exames, aplicados nas em escolas indígenas, cujos resultados numéricos postulam a equidade social e mensuração da qualidade do ensino, uma vez que se vive numa sociedade socialmente injusta.

Para tanto, valho-me dos estudos realizados, entre outros, por Apple e Beane (1997); Apple (2006); Arruda (2001); Azibeiro (2003); Bakhtin (1992); Bernstein (1996); Candau (2008a, 2008b); Duprat (2000); Fleuri (2003); Forquin (1993); Grupioni (1997, 2001, 2006); Lopes da Silva e Grupioni (1995); Meliá (1979); Paro (1998); Ramos de Oliveira (2003).

A parte final deste trabalho denominada (Em) Considerações... não Finais – explicito que a pesquisa não trata de um texto dissertativo propositivo. Entretanto, converto-me às propostas, apresentadas por outros teóricos, da instituição de um Sistema ou subsistema Nacional para Educação Escolar aos Povos Indígenas, que objetive um caminho a ser construído e reconstruído, em que a avaliação do ensino e da aprendizagem não esteja focada na monocultura e, muito menos, na classificação do rendimento do ensino e da aprendizagem das unidades escolares, isto é, ao exame nacional.

### **Dimensões e Expectativas...**

Espero que a discussão aqui apresentada contribua com a trajetória da estruturação pedagógica das comunidades indígenas, uma vez que as organizações indígenas são instâncias políticas que diferem do modelo societário ocidental. As desigualdades/diferenças possam ressignificar o rompimento das fronteiras sociais, para que as avaliações objetivem o planejamento de políticas públicas adequadas à realidade das sociedades/comunidades indígenas, a distribuição e transferências de verbas às escolas indígenas com o objetivo de atender as necessidades e o avanço nas práticas educativas interculturais para essas populações.

Nos documentos procurei analisar duas dimensões: - a identidade: do ponto de vista das questões políticas; - a ambivalência: a ambivalência trata da “possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora (segregadora) que a linguagem deve desempenhar” (BAUMAN, 1999, p. 9), em relação a técnica, aos pressupostos inseridos na

legislação, aos entraves gerenciados por outras legislações/tratados internacionais que serviram de parâmetros para a textualização da legislação nacional.

Na dimensão da identidade deparei-me em identificar quais as questões políticas institucionalizadas e as articulações para reconhecer as diferenças e os diferentes no sistema nacional de avaliação.

Na dimensão da ambivalência - as questões técnicas, os entraves para o acompanhamento e implementação, a dificuldade para encaminhar as discussões de forma a se conseguir argumentar para ressignificar as leis da primeira instância a serem compatíveis com as necessidades locais. Por fim, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica se institucionalizou como um regime de verdade<sup>2</sup>.

É fundamental destacar que essa dissertação, sem caráter propositivo, apresenta indicações, dimensões e concepções cuja base de dados foi efetivada pelo diálogo por meio da revisão literária, com a análise dos documentos que julguei relevantes para a pesquisa, e, ainda, encontraram eco nos depoimentos dos educadores indígenas sobre a avaliação nacional, que foram apresentados por meio de entrevista pessoal (entrevista livre) ou encontrados nos meios midiáticos.

A realização deste trabalho levou-me entre a vontade de seguir a minha subjetividade na arquitetura desenhada para a pesquisa ou aceitar, após a leitura dos documentos, a formatação de outro texto, pois me pareceu que o texto estava vivo, da forma como o mesmo se impôs.

Assim, ao pleitear a titulação de Mestre, diante da amplitude das fronteiras e das relações de poder reconheço que sou apenas, como diriam Boaventura de Souza Santos (2004) e Rancière (2002), respectivamente, um “ignorante especializado” ou um “mestre ignorante”.

---

<sup>2</sup> Do Regime de Verdade: Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros. FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

## CAPÍTULO I - O FETICHE DA AVALIAÇÃO NO CURRÍCULO

*[...] minhas notas não sejam mais do que anotações preparatórias para um texto (...) que até agora não fui capaz de escrever (Larrosa, 2001).*

A narrativa “Avaliação escolar como fetiche do ato educativo” é um ensaio, uma tradução dos estudos e das apresentações de trabalhos, associados às vivências de coordenadora pedagógica e de gestora da Secretaria de Estado de Educação (2003 – 2006), tendo, como base, as obras de Tomaz Tadeu da Silva – “O currículo como fetiche” (2006) - e “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2007a), além de outros autores cujas obras permeiam este texto.

Inicia com uma breve digressão para relatar alguns fatos, concernentes à situação do ensino nas primeiras escolas brasileiras, numa tentativa de desfetichizar o Estado avaliador, as produções das diferenças/desigualdades sociais no interior das escolas e de como a avaliação nacional vem ganhando força a ponto de determinar o currículo unificado, sob a égide da monocultura.

Estudar a avaliação nacional sem atrelá-la ao currículo nacional, sendo que, esse currículo está evidenciado nos parâmetros curriculares nacionais, nas recomendações internacionais para estabelecimento da paz e da “manutenção” da cultura ocidental, é o mesmo que entender a escola como uma instituição social desvinculada da sociedade e das relações de poder que a produzem.

Apple (2006, p. 74) afirma que quando se vive em tempos de perdas da legitimidade governamental e de crise nas relações de autoridade educacional, para instalar

o panóptico<sup>3</sup>, o governo “eleva” o padrão educacional monocultural e o dispositivo educacional é a implantação de um currículo nacional. “[...]. Seu principal valor está [...] em prover a estrutura que permitirão funcionamento do sistema nacional de avaliação”. Portanto, ao se naturalizar o fetiche, na medida em que ocorrem ganhos pelo descentramento das narrativas dominantes em favor dos diferentes, a dominação pode retornar na forma de currículos nacionais e da avaliação nacional que são especificados frequentemente com minuciosos detalhes, constituindo-se, assim, em um fetiche.

### **1.1 Avaliação escolar como fetiche do ato educativo**

O termo fetiche, aqui utilizado, foi plagiado, em parte, da obra de Tomaz Tadeu da Silva “O currículo como fetiche” (2006); entretanto, sua aplicação ao texto sobre avaliação é aludida na obra de Luckesi, “Avaliação da aprendizagem escolar” (2005, p. 23). Em seu texto, mais precisamente no Capítulo I – Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame, esse autor utiliza o aporte marxista para conceituar fetiche como uma ‘entidade’ criada pelo homem para atender a uma necessidade. Essa ‘entidade’ vai se tornando independente do seu criador a ponto de dominá-lo e de universalizar-se.

Na obra de Vasconcellos (1995, p. 90) “Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar”, o autor faz uso da expressão “O fetiche do vestibular” para intitular o Anexo 2, porém, o texto apresentado não reporta a qualquer referência teórica explícita ao termo em questão.

Na revisão da literatura para esta pesquisa encontrei dois textos que chamam a atenção, pelo destaque dado à valorização da avaliação: o primeiro, de Méndez (2002, p. 85) – apresenta a avaliação como “uma atividade natural”, o que pressupõe a reificação da avaliação – ou seja, a sua naturalização. O segundo, de Sacristán (2006) – O Currículo: uma reflexão sobre a prática, o autor postula, ser o currículo pautado pelos procedimentos de avaliação, o currículo mais valorizado pela sociedade.

O resultado considerado “positivo” do rendimento escolar na avaliação nacional pressupõe a validação de um ensino de qualidade, que enfeitiça a sociedade em

---

<sup>3</sup> Do(a) Panóptico(a), Foucault (2000, p. 166) revela que o efeito mais importante é o de “induzir [...] um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; [...] que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; [...]”.

geral, em especial aos educadores, pais e alunos na busca pelas melhores classificações. Assim, a avaliação é compreendida como produto de representação social, no campo da educação.

A materialização visual do fetiche da avaliação nacional pode ser observada pelos sujeitos que circularam pela cidade de Campo Grande, ao passar em frente às instituições públicas de ensino, no período de 2003 a 2008, em que muros e grades das escolas funcionavam como estande para a publicização - com faixas alusivas ao resultado classificatório da unidade escolar nas avaliações nacionais, em larga escala, conforme figuras 1 e 2, abaixo. Procedimentos semelhantes assumiram as escolas particulares, com o uso do outdoor em pontos estratégicos da cidade.

Figura 1



Escola Estadual Otaviano Gonçalves da Silveira Júnior, não indígena - situada à Avenida Crisântemos, n. 454, bairro Lar do Trabalhador.

Figura 2



Escola Estadual Adventor Divino de Almeida - não indígena - situada na Avenida Júlio de Castilho s/n – corredor que liga e interliga os bairros da cidade.

### 1.1.1 A narrativa do fetiche

Silva (2006) faz referência ao que na Europa Medieval denominava-se fetiche, às práticas espirituais que não eram aceitas pela igreja. Durante o século XV, o termo usado pelo colonizador, relaciona o termo fetiche às práticas nativas até então desconhecidas. O fetiche e a superstição se apresentam como sinônimos. Ao fazer referência ao fetiche/fetichismo, Silva (2006) acrescenta o sentido de relações de poder que são determinadas pelas trocas mercantis. Acrescenta, ainda, que o fetichismo, ao longo da história, agregou novos conceitos, como os da sedução, competição e indução ao consumo desenfreado.

Não há, aqui, a pretensão de conferir um tom negativo ao fetiche como produção, já que ele supõe uma relação complexa entre o sujeito e as coisas que ele cria. O fetiche, como produção, segundo Silva (2006), liga a cultura à natureza; nas relações de poder o fetiche subverte a lógica binária, desloca as coisas e as relações com o uso da tecnologia. Portanto, aponta para desestabilização epistemológica, haja vista que o fetiche, como produto, não permitiria o deslocamento entre o conhecer e o representar; entretanto, como produção, possibilita o movimento e o deslocamento de sua representação.

Assim, na narrativa traduzida nesse texto, o fetiche é entendido, na perspectiva da Cultura, como uma produção e não como produto. Portanto, difere das metas-narrativas, do binarismo, dos contrários.

### 1.1.2 Feitiço e representação da identidade – uma “cultura avaliativa”

A produção como representação social traz a política da identidade em sua interseção entre a representação e o poder, podendo se tornar uma narrativa escrevível. A respeito do escrevível, Certeau (2004, p. 225) considera “[...] a atividade concreta que consiste sobre um espaço próprio, a página, em construir um texto que tem poder sobre a exterioridade da qual foi previamente isolado. [...]”. Assim, o fetiche corporifica o objeto até então tangível, deixando-se prender num texto escrevível, para perpetuar-se tantalizador<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Tantalizador, segundo Bauman (2003) - diz respeito à lenda de Tântalo – figura lendária, filho de Zeus e de Plutô, que tinha excelentes relações com os deuses que, frequentemente, o convidavam a beber e a comer nas festas do Olimpo. Sua vida transcorria, sem problemas, alegre e feliz – até que ele cometeu um crime que os deuses não quiseram ou não poderiam perdoar. Tântalo foi considerado culpado de adquirir e compartilhar um conhecimento a que nem ele e nem os mortais como ele deveriam ter acesso. Dada à natureza do crime de Tântalo a punição foi imediata e cruel – fora mergulhado no regato até o pescoço – quando baixava a cabeça

Sobre a representação como produção, Costa (2006) aponta que suas características são sociais, porque dizem respeito ao resultado de um processo de produção de significados presentes nos discursos, que a validam e a legitimam segundo as relações de poder.

Assim sendo, a representatividade da avaliação em larga escala é mutante e escorregadia, em que a produção de significados se dá num jogo de correlação de forças. Essa correlação está presente nos grupos poderosos constituídos pela posição política, geográfica, de língua, também, pelas riquezas tanto materiais como simbólicas, que concentram, distribuem e atribuem significados aos “pós-colonizados”, ou, ainda, impõem aos outros esses significados. É o caso do Brasil, que precisa atender as recomendações internacionais na obtenção dos mesmos índices de ensino dos divulgados pelos países considerados, pela ONU, como os mais desenvolvidos.

As formas de representação constituem a identidade que remete o pertencimento a uma cultura imaginada, uma vez que os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. Sobre a identidade, Bhabha (2005) e Hall (2006a, 2006b) explicitam que não se trata de uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura, pois, a identidade não é fixa, estável, coerente, unificada e, muito menos, permanente. Assim, a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performático.

É a partir da linguagem que a representação perpassa às concepções de imagem do outro, da identidade do outro. A imagem mental pressupõe uma representação da realidade do grupo cultural. Estar bem classificado, pelos resultados apontados pela avaliação nacional possibilita o respeito, o reconhecimento pelo trabalho do gestor.

No contexto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica essas características encontram respaldo, da imagem estereotipada da avaliação educacional em larga escala, nos gestores e professores, como o meio mais seguro na determinação da qualidade positiva da educação, o que a torna desejável e, ao mesmo tempo, uma

---

na tentativa de saciar a sede, a água desaparecia. Sobre a sua cabeça estava pendurado um belo ramo de frutas, mas quando ele estendia a mão para saciar a fome, um repentino golpe de vento carregava o alimento para longe. Daí, o termo tantalizador refere-se ao espicaçar (atormentar) com alguma coisa que apresentada à vista, excite o desejo de possuí-la, frustrando-se este desejo continuamente por se manter o objeto dele fora de alcance.

preocupação – a de como alcançar e, ainda, permanecer no topo da “qualidade” da educação.

O próprio Ministério da Educação manifesta-se, por meio da Portaria n. 931, de 21 de março de 2005, traduzindo o ensejo de desenvolver, em todos os níveis educativos, uma “cultura avaliativa”, como instrumento capaz de estimular a melhoria dos padrões de qualidade e de “equidade” da educação brasileira e, ainda, proporcionar adequados controles sociais desses resultados, ou seja, controle social da qualidade e da equidade.

Cultura presume relações de poder, ou seja, a expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e, também, organizam suas experiências comuns, a base de nossas compreensões mais corriqueiras. Assim, a cultura é compreendida como um campo de luta, uma arena onde o significado é negociado e ressignificado. A “inclusão” avaliação como dispositivo curricular faz parte dessa complexidade.

A avaliação educacional em larga escala, como dispositivo<sup>5</sup> de poder, trava uma luta em torno do signo, em torno da representação, para impor a “verdade” dos números. É no “realismo” que o valor de verdade da representação se naturaliza, ou se deixa revelar toda ou em parte, da condição de coisa feita – o fetiche. Ao mesmo tempo em que é fetiche, torna-se, também, o feiticeiro. O fetiche, na arena do confronto, do entrechoque com o outro, também subverte o desconhecido, a cultura do outro.

O fetichismo da avaliação educacional parece como fenômeno tantalizador, à medida que se afasta da condição de coisa e é deificada, pois espicaça com a sua intangibilidade, com a sua sedução, o desejo de “sempre” ser o “melhor”. O fetichismo se dá no campo da relação, das relações entre pessoas e das relações de poder – é, portanto, ato de criação humana.

Assim, como o fetiche é uma criação humana, a desfetichização está no ato de esclarecimento, de revelação, de desconstrução do feitiço, que contribuirá para a criação de novos fetiches, que serão desconstruídos.

A avaliação da educação básica, diante da postura de cada sujeito - “os ‘nativos’: alunos, professores, os teóricos educacionais” (SILVA, 2006, p. 100), poderá ser

---

<sup>5</sup> Do dispositivo - segundo Foucault diz respeito a um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. “O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.” (FOUCAULT, 1994, p. 299).

um fetiche. Nessa perspectiva, passa a ser uma invenção inerte que adquire vida e poderes sobrenaturais, pois ela tem poderes de corporificação, o de naturalizar-se nas práticas pedagógicas. Para isso, precisa do avatar dos guias que protegerão a sua naturalidade, corporificados na autoridade governamental – Instituição/Organismos Internacionais, Ministério da Educação, Secretarias de Educação e no próprio Currículo Escolar.

A partir dos anos de 1990, a temática da avaliação educacional ganhou terreno nos debates políticos e pedagógicos, impregnando os discursos e as práticas políticas educacionais - no âmbito nacional e, também, internacional. Recresceu a relevância dos instrumentos avaliativos, particularmente os de larga escala – os exames, como suportes da gestão da Educação Básica, objetivando, por meio de representação numérica, a demonstração quantitativa da qualidade da educação básica oferecida no país.

A avaliação educacional parece remeter a uma origem teórica, a uma representatividade entre o objeto (a prática dessa avaliação) e a teoria (a descrição simbólica dessa avaliação). No interior da perspectiva Cultural, a conceituação teórica não se limita à simbologia descritiva, à descoberta ou mesmo à explicação de uma “realidade”. Silva (2007a, p. 11) argumenta que “[...] a ‘teoria’ não se limitaria, pois, a descobrir, a escrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção”. Assim, a “teoria” descreve, hipoteticamente, o produto de sua própria criação.

A teorização da avaliação educacional estabelece a política de educação por meio de uma seleção de conteúdos e metodologias empregadas para aquisição desses conteúdos, numa inferência que não é desinteressada, neutra ou científica, em cujas subjetividades os conteúdos escolares tracejam.

Assim, a avaliação da educação básica operada em médias percentuais que são numerais, apresentados na forma não intervalar do social que lhe é implícito, enuncia determinadas situações de ensino e de aprendizagem que, pelas ambivalências, pelas contradições, presumem uma forma de submissão à autoridade governamental. O rito do poder no espaço ambivalente é “encenado no espaço do desejo, tornando seus objetos ao mesmo tempo disciplinadores e disseminatórios [...]”. (BHABHA, 2005, p. 163).

Garcia (2008, p. 30) relata a imposição de um sistema sob a égide da “cultura avaliativa” que descarta uma cultura produzida historicamente pelo coletivo de educadores, enaltecendo o aspecto técnico da avaliação, reduzindo assim, um complexo processo, em apenas, números, quadros, médias, medianas e estatísticas, que desembocam numa

classificação em que as “excelências” são distinguidas, constituindo-se em modelo, sendo elas próprias cópias de um modelo abstratamente denominado internacional, enquanto aqueles que não alcançam os almejados padrões internacionais são desmoralizados.

### **1.1.3 A avaliação da educação básica em larga escala - o fetiche que regula e controla o currículo “universal”**

A sociedade posicionou a instituição escolar como um marco estratégico de regulação e de controle dos governantes, dos movimentos e dos grupos sociais. O documento “Atualização das Estratégias do Setor de Educação”, publicado pelo Banco Mundial, em 2006, refere-se aos resultados da avaliação educacional como determinante para a implantação e implementação de políticas públicas.

A avaliação educacional impõe ao currículo escolar suas representações e o universo simbólico de uma cultura particular, com a representação do poder que, nas relações de ambivalência, ao tempo em que está forjada na tradição cultural européia, também, apresenta inovações como à da pluralidade cultural e a da valorização dos saberes locais.

A ambivalência presente na política educacional determina diretriz, grade, parâmetro, norma e função social voltadas para a regulação e o controle social, pois procura atender os movimentos sociais em suas especificidades. Dessa forma, define e redefine a identidade social de cada um e de cada grupo social.

A aparente ambiguidade entre o rompimento de fronteiras e da acomodação permite deduzir a simbologia do fetiche presente na avaliação nacional, que materializa o currículo e o remete à transcendentalidade, como se a avaliação já existisse antes da existência do ser humano. Dessa forma, a avaliação passa a ser conceito que, também, se materializa.

A avaliação, como fetiche do currículo, posiciona-se, ao mesmo tempo, como abrangente a toda gama de conhecimentos, determinando ou autorizando o processo educacional, estabelecendo o que será aceito como bom ou ruim para o currículo. Assim, a avaliação como fetiche significa vê-la como a própria condição de representação do currículo.

Costa (2006) denomina a avaliação como sendo um artefato ou mesmo uma prática escolar que é produtora de significados, imersos em redes de poder e verdade, em

discursos circulantes que legitimam determinadas representações. Assim, estudantes e professores são classificados quanto à qualidade do ensino, em estágios: “muito crítico”, “crítico”, “intermediário”, “adequado” (ver Anexo 1).

A reificação da avaliação, em larga escala, no currículo como fator de mensuração da qualidade da educação traz, em si mesma, o “sentido de slogan<sup>6</sup>, de palavra com aura” (CONTRERAS, 2002, p.23), quando visibilizada nos meios midiáticos, e, consequentemente, reiterada pela sociedade capitalista – põe “fim” à discussão da necessidade de sua existência, pois, a torna transsubstancial - tantalizante para os diferentes. Os melhores índices e as melhores classificações parecem estar sempre inexpugnáveis para os diferentes. Entretanto, será “real” para o sujeito ou para o grupo que mais se aproximar do modelo proposto, para que se torne um cidadão.

A referência ao conceito de cidadão é a da perspectiva de Foucault (2000), na qual cidadão, bem como a cidadania, constitui o aparato de conhecimentos/saberes produzidos e que possibilitam que os objetos, sobre os quais fala, sirvam para os propósitos da governança. Isto é, à parte da estratégia que permite a regulação e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos urbanos ou não das sociedades organizadas.

A importância dada à avaliação nacional, pelos órgãos financiadores mundiais das políticas públicas e do Ministério da Educação, aponta para os esclarecimentos de Silva (2007a) sobre as teorias educacionais, em que as epistemologias tradicionais da educação são as que apresentam em seu bojo a ênfase no resultado imediato da avaliação.

A proposta de utilização do resultado das avaliações educacionais, institucionais ou de larga escala, de cunho meritocrático, é defendida por teóricos da área da economia e, também, da educação. Teve sua ascensão com Bobbitt (2004), que, no início do século XX – mais precisamente na década de 1920 - com base nas avaliações institucionais decorrentes da meritocracia de cada indivíduo - propôs o funcionamento da escola de modo semelhante ao funcionamento de uma empresa comercial ou industrial.

A aferição e mensuração de resultados ponderam Giroux (1987) e Silva (2003), permitem a governabilidade, uma vez que, é governável o que é conhecido e o que pode ser calculado. Daí a razão dos administradores invocarem as amarras da quantificação

---

<sup>6</sup> Do Slogan - é o mesmo que palavra de ordem. GAETA, R. A. (Editor). **Dicionário Escolar Longman: para estudantes brasileiros**. Inglaterra, 2004.

como indicadores de sucesso, para o que utilizam exames, medidas, inquéritos, questionários, cujos resultados devem ser representados em forma concreta de gráficos, diagramas, mapas, estatísticas. “Em outras palavras, se o problema pode ser medido, pode ser solucionado”. (GIROUX, 1987, p. 18).

É na educação, assinala Dias Sobrinho (2003, p. 15), que a avaliação encontra lugar privilegiado, como política e como campo de estudo, pois inspira “larga tradição de regulação, seleção e hierarquização”. Uma vez que, “[...] nossos modelos de avaliação não são propriamente originais; recebem influências, orientações e até mesmo imposições externas, que combinam com fortes apoios de segmentos importantes da economia, da política e da intelectualidade locais”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 55).

Uma avaliação para além<sup>7</sup> das convergências e divergências — é um espaço intervalar, deslizante. É a ambivalência entre o convergente e o divergente que, embora não sendo contraditórios, podem estar nos entrelugares das relações de poder, estão sujeitos aos movimentos da história e dos grupos sociais constituídos.

Para garantir a governabilidade, reduz-se a avaliação educacional a um sistema a serviço da ordem e do controle da sociedade - cujos resultados, advindos da valoração, são fatores preponderantes ao ensino e à aprendizagem, mensuráveis em um tempo determinado.

A universalização de um Sistema Nacional de Avaliação como cultura avaliativa - parte da concepção de cultura como um depósito de conhecimentos, de formas, de práticas sociais e de valores que são acumulados, armazenados e transmitidos aos estudantes, para o que se faz necessário um discurso selecionador e privilegiado que institucionaliza a cultura dominante.

## **1.2 A avaliação escolar do inquérito/relatório para a instituição de um sistema de avaliação**

A implantação do Estado de Direito, para manter a governabilidade, no que diz respeito à escolarização do povo, necessita de organização e de acompanhamento pela

---

<sup>7</sup> Do “além”, aqui neste contexto, é o mesmo presente no pensamento de Bhabha (2005, p. 19): “O ‘além’ não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... Inícios e fins podem ser os mitos de sustentação dos anos no meio do século, mas, neste *fin de siècle*, encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão.”

autoridade governamental. As primeiras tentativas de organização e de acompanhamento do ensino, segundo Bonamino (2002) são no formato de surveys, ou seja, de inquéritos.

Para tanto, eram redigidos os relatórios sobre a situação das escolas, bem como do ensino, conforme textos de documentos compilados por Moacyr (1936) relatam que, antes da República Federativa do Brasil ser instalada, no ano de 1786<sup>8</sup>, o próprio vice-rei, queixa-se da inexistência de um sistema voltado para seleção de professores, além de descrever as péssimas condições pelas quais passavam as escolas e o ensino.

Moacyr (1936) faz referência ao fato de inspecionar e inquirir as escolas régias como algo de grande importância, o que foi se tornando extensiva às demais escolas. A inspeção seria por um professor nomeado, que deveria remeter às autoridades competentes um relatório sobre o ‘exato’ estado da instrução nas capitâncias. A avaliação do estado do ensino nas capitâncias deveria ser levada a cabo pelos governadores e capitães-generais, cabendo, também, à autoridade episcopal, nomear os inspetores.

Desde essa época, a Europa (França) e os Estados Unidos da América propalavam uma cruzada contra a ignorância, por uma escola elementar gratuita para todas as crianças dos sete aos dez anos, onde os alunos selecionados entre os “melhores” seguiriam para o ensino secundário e quiçá para a universidade.

Em 1823, no Brasil, a Constituinte do Império, aspirava estabelecer escolas de primeiras letras em todas as cidades e vilas, liceus em todas as comarcas, e universidades nos locais de maior demanda. Nessa mesma época, a Europa rendia-se ao método mútuo de ensino, criado por Andrew Bell e difundido por Joseph Lancaster, em que a competição advinda da rigorosa disciplina é proporcionada por um “sistema contínuo de avaliação do aproveitamento [...]”. (MANACORDA, 2002, p. 260).

No Brasil, a reforma apresentada por Januário Cunha Barbosa<sup>9</sup>, em 1826<sup>10</sup>, à Câmara dos Deputados, entre outras situações relacionadas à tentativa de criação de um

---

<sup>8</sup> Moacyr (1936) relata a unificação curricular e as péssimas condições pelas quais passaram as escolas e, consequentemente, a educação destinada ao povo, em 1786: “Neste ano o vice-rei Luiz de Vasconcelos assinalava, em documento oficial que ‘era lamentável o estado das escolas de primeiras letras em todas as capitâncias do Brasil: poucas existiam e estas eram exercidas por homens ignorantes’”. (p. 31).

<sup>11</sup> Januário Cunha Barbosa - nasceu na cidade do Rio de Janeiro, a 10 de julho de 1780. O cônego Januário, fora deportado durante o Primeiro Império e retornou ao Brasil em 1823. Restituído à pátria, foi recebido pelo Sr. D. Pedro I, com o lugar de cônego da capela imperial, em setembro do mesmo ano. Dedicou-se ao estudo da reforma da instrução pública. Professor de filosofia, por mais de um quarto de século, instruía a mocidade nos princípios da “ciência”. Disponível em:  
[http://pt.wikisource.org/wiki/Galeria\\_dos\\_Brasileiros\\_Ilustres/Janu%C3%A1rio\\_da\\_Cunha\\_Barbosa](http://pt.wikisource.org/wiki/Galeria_dos_Brasileiros_Ilustres/Janu%C3%A1rio_da_Cunha_Barbosa)  
 Acesso em: 5 de agosto de 2009.

sistema educacional brasileiro, consta à unificação curricular em todos os graus de ensino, bem como, o estabelecimento de regras para a direção e inspeção escolar, por meio do Instituto do Brasil que seria responsável pela educação em todo o império.

Os inspetores do Instituto do Brasil visitariam e inspecionariam todas as escolas – desse modo, instituíram-se os comissários inspetores. Competia ao comissário inspetor, em sua visitação avaliativa às escolas do Distrito, assistir, pelo menos, a uma sessão do colégio de professores e do Conselho de instrução pública. Em seus relatos, deveria informar ao Instituto o que julgavam ser digno de louvor ou de correção.

À medida que aumentava a demanda por escolas de instrução primária, no império, a partir de 1845, a inspeção para levantamento de dados sobre a instituição escola se tornou objeto de relatórios elaborados pelos clérigos, viajantes e funcionários públicos; entretanto, não existia uma avaliação sistemática do desempenho educacional.

Um relatório rico em detalhes sobre a instrução e ensino público deve-se a Gonçalves Dias (2002), entre os séculos XIX e XX. Esse relatório foi apresentado, por seu autor, na Assembleia Legislativa Provincial do Amazonas, em 3 de maio de 1861. Gonçalves Dias mostrou-se defensor do método estatístico<sup>11</sup> para calcular a probabilidade das situações “futuras” para a educação, uma vez que, o referido método, muniria o legislador de dados estatísticos na proposição das políticas públicas, com resultados mais “eficientes”.

As condições precárias da educação no país constituem o objeto de queixa de Gonçalves Dias. Entre as considerações, cita: as condições físico-geográficas e extensão territorial; as condições de responsabilidade por parte dos alunos, pais ou dos responsáveis pela criança quanto a não apreciação pela vida “civilizada”; as condições de ordem econômica dos responsáveis pelas crianças, que praticavam o extrativismo de recursos naturais, tais como: a pesca, a coleta e extração de vegetais (frutos, madeira, e outros) durante o período escolar, pois a vida nômade dos pais leva embora da escola seus filhos.

---

<sup>10</sup> Segundo Lourenço Filho, no período compreendido entre 1826 e 1827, no começo do século XIX, nações da Europa haviam criado os seus ministérios de Instrução Pública ou conselhos, ou comissões, destinados a fundar os serviços escolares em bases menos incertas que as encontradas no Brasil. FILHO, L. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.

<sup>11</sup> Gonçalves Dias faz referência à demonstração de cálculos estatísticos do Dr. Tomás Pompeu de Souza Brasil, estabelecendo a relação ao quantitativo entre os óbitos ou nascimentos e o número total da população, verifica-se o número de meninos em estado de frequência escolar.

Ainda, as condições de responsabilidade do professor quanto à ausência de governo (gestão escolar) ao descumprimento do regimento escolar, à deficiência na elaboração dos planos de ensino, ao desconhecimento do objeto de ensino, à ausência de “vocação” para o magistério e de talentos especiais, bem como, ao desconhecimento dos altos padrões de moralidade.

Continuando o relato, o autor ressalta, também, a deficiência do poder público que consistia na insuficiência de professores para ensino público - o que tornava a educação, em seu mister, uma indústria como outra qualquer – e, por fim, a falta de rigidez na escolha dos professores.

Portanto, as políticas públicas para a educação escolar não atendiam às necessidades da população, pois apresentavam currículo e calendário rígidos, desconsiderando as demais culturas, as outras formas de economias, os valores éticos e morais das sociedades indígenas.

Numa reflexão sobre o ensino e a aprendizagem no século das “luzes” – século XIX e nos séculos XX e XXI - como os da nanotecnologia e do reconhecimento do direito de ser diferente/da sociedade do conhecimento, a avaliação do desempenho da aprendizagem da educação brasileira, baseada no ensino, permanece até os dias de hoje, bem como, as soluções apontadas pelo poeta, no que diz respeito à qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas, são parecidas com as apresentadas pelas autoridades do século XXI, quando optam pela uniformização do ensino e, consequentemente, pela redução dos gastos públicos.

O mesmo autor defende, também, a prática de inspeção permanente nas escolas para que se mantenha a Diretoria da Província informada sobre a instrução, as condições de ensino e de aprendizagem, para definição de prioridades. Outrossim, continua na defesa do inquérito e do método estatístico como formas de avaliação/inspeção da educação escolar.

Dias (2002) registra, em seus vários relatos, o seu desapontamento frente ao comportamento dos nativos/indígenas, que desprezavam os fundamentos filosóficos do sistema educacional europeu, fundamentos considerados “universais” nos séculos XVIII e XIX; portanto, “todos” os povos deveriam almejá-los. As sociedades indígenas não respaldavam a ideia de uma cultura melhor do que a sua. Em decorrência das relações de poder, o relator considerava os povos indígenas como “ignorantes”.

Diante da resistência das sociedades indígenas à educação proposta urgia que a civilidade fosse imposta pela força da lei, proporcionada pelas práticas educativas ministradas pelos colonizadores, pois, julgava-se ser a escola a única forma capaz de trazer a “civilidade” à luz, ou seja, a dominação sem resistência aos nativos/indígenas, o que era preconizado pelos teóricos europeus – o acesso a uma “cultura melhor”. Para tanto, a escola precisava cumprir o seu papel de civilizar e a primeira medida era a inserção de concepções pedagógicas para “docilizar os corpos” (FOUCAULT, 2000, p. 118).

Os indígenas, por viverem sem escolas, sala de aula, docentes, currículos, avaliação, horários<sup>12</sup>, castigos pedagógicos e sem uma disciplina civilizatória do ponto de vista da etnografia europeia - regida pela regulação e pelo controle, por meio da meritocracia e punição, impactavam o colonizador com esse viver cheio de “liberdades”. Dias (2002, p. 17) descreve a atitude dos pais indígenas, da seguinte forma:

[...] gastam muito tempo do que o preciso, conservam erros grosseiros da língua portuguesa, e o pior é que nessa vida ambulante, e um pouco desregrada das praias para onde como que se emprazam todos aqueles vícios, que parece que vão cedendo o campo dos hábitos de vida mais policiada, adquirem maus costumes talvez e esse hábito e gosto da vida errante, que é o mal da população indígena do Amazonas, causas enfim que influirão prejudicialmente em todo o resto de sua vida.

A língua portuguesa, na sua forma normativa, vinha se assegurando como língua nacional. O desprezo pela normatização, pelos indígenas, da língua foi, também, averiguado por Gonçalves Dias ao inspecionar os cadernos dos alunos, nos quais encontrou “muitos erros de ortografia e lastimável emprego de letras grandes” (DIAS, 2002, p. 23).

No apagar das luzes do século XIX o desenho de uma instituição governamental, de reconhecimento nacional e internacional, com capacidade para lidar com as questões da educação escolar para acompanhamento e avaliação - ganha forma no inicio do século XX.

---

<sup>12</sup> Do Horário – conforme Foucault (2000, p. 127 e 128), foi difundido pelas comunidades monásticas, em três grandes processos: - fazer os cortes, limites, pausas para estabelecer um ritmo - obrigar a 1 ocupações determinadas – regulamentar os ciclos de repetição.

### 1.2.1 As primícias para criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicas/INEP

Em 1879, a reforma Leônicio de Carvalho<sup>13</sup>, sugere a criação de um Conselho Superior de Instrução Pública. Expedida por decreto a ser referendado pelas cortes, deu essa reforma motivos aos grandes pareceres sobre o ensino, elaborados pelo deputado Rui Barbosa. Não ensejava o deputado, apenas, um órgão colegiado, mas, outro órgão que servisse à documentação e à difusão de novas ideias sobre o ensino, com a investigação de seus problemas na vida nacional.

Nesse período, instituições similares de regulação e controle estabeleciam-se em países da Europa, entre eles – a Hungria, a Holanda, a França, a Bélgica. Essas instituições recebiam o nome de “Museus Pedagógicos”. Tais órgãos funcionavam para a coleta da estatística das escolas, informações sobre métodos e procedimentos didáticos, como, também, sobre as condições gerais das populações. Isto é, informavam e investigavam.

Com a instalação do regime republicano, sob a égide do Iluminismo, os relatórios sobre as condições da educação primária no Brasil continuaram a acontecer, conforme explicita Bessa (2002, p. 89):

A documentação referente ao período republicano consiste basicamente em relatórios de órgãos governamentais, censos parciais e mapas escolares de instituições de ensino que funcionaram no século XX dentro de aldeias indígenas ou em suas cercanias, além de informes elaborados por missões de diferentes confissões religiosas [...].

---

<sup>13</sup> Carlos Leônicio de Carvalho - deputado pela província de São Paulo, por meio do Decreto de 19 de abril de 1879, reformou a instrução pública primária e secundária no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império, este deu origem ao Pareceres/Projetos de Rui Barbosa intitulados Reforma do Ensino Secundário e Superior (1882) e Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública (1883). Nesse Decreto autorizava o governo a criar ou auxiliar, nas províncias, cursos para o ensino primário, permitindo que os escravos freqüentassem as escolas. Buscava também estimular a alfabetização dos adultos, exigindo a leitura e escrita, dando preferência para obtenção de empregos nas oficinas do Estado aos indivíduos que cursaram a instrução primária. No Relatório de 1878, como ministro, chamara a atenção da Assembléia Legislativa para a importância da criação de cursos para o ensino primário destinado aos adultos devido a discussão, na Câmara dos Deputados, da reforma do sistema eleitoral que colocava como exigência que se soubesse ler e escrever para o exercício do voto. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_carlos\\_leoncio\\_de\\_carvalho.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm)>  
Acesso em:12/08/2009.

Dá-se corpo a ideia com o chamado Pedagogium, estabelecido para ser um órgão propulsor de reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional (Decreto nº 667, de 16 de agosto de 1890). O Pedagogium prestou serviços à difusão de conhecimentos sobre o ensino, até julho de 1919, quando foi extinto. O professor Medeiros e Albuquerque<sup>14</sup> instala em seu interior um laboratório de psicologia para aplicações do ensino.

A busca por critérios confiáveis de avaliação capazes de mensurar a qualidade da educação básica no Brasil não é algo recente; Moacyr (1936) relata o pronunciamento de Osiel Bordeauz Rego, responsável pela organização das estatísticas sobre a instrução primária entre 1907 a 1931:

[...] que no Brasil não tenha havido sempre, embora, talvez, menos nitidamente da parte dos poderes públicos o sentimento de serem as estatísticas escolares um guia imprescindível para que bem possam avaliar os progressos do ensino e assentar, com firmeza, providências legislativas e governamentais capazes de favorecer e consolidar a obra da educação nacional (*sic*). (p. 554).

Até então, o gênero masculino e os padrões da educação europeia, bem como, as influências nacionalistas e unitárias, desembocavam no ocidente, trazidos pelos ventos da Revolução Francesa como “signo” da liberdade, igualdade, fraternidade, isto é, um povo, uma língua e uma nação. Tais princípios ancoravam, também, a educação brasileira.

Assim, as primeiras manifestações em defesa da criação de uma instituição pública, pelos governantes, para verificar as condições do ensino em todo o País remontam ao início do Império e durante a República, foi advogada por Rui Barbosa.

### 1.3 Criação de sistema de avaliação e suas implicações na educação

O Sistema – no âmbito da literatura da legislação educacional trata de uma criação humana e, segundo a etimologia grega, sistema - significa reunir, ordenar, coligir.

---

<sup>14</sup> José Joaquim de Campos da Costa Medeiros e Albuquerque (1867 – 1934). Em 1897, reformulou o Pedagogium, órgão destinado a ser um "museu de educação", transformando-o em laboratório de Psicologia Experimental do país. Esse laboratório foi planejado por Binet e, para dirigí-lo, Medeiros e Albuquerque convidou o jovem médico Manoel Bomfim. Grande interessado em Psicologia foi dos primeiros a divulgar a teoria das emoções de William James, convidando Antônio Austregésilo para ministrar curso sobre a fisiologia do sistema nervoso. Entusiasta do hipnotismo, publicou livro sobre o tema e artigos no *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*. Disponível em: <http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks/medeiros.htm> . Acesso em: 18 de agosto de 2009.

A partir da origem etimológica de sistema advém o termo sistematizar. Na conceituação de Saviani, sistema “é, pois, dar, intencionalmente, unidade à multiplicidade”. (2000, p. 77). O sistema implica na relação de coerência com a situação referida.

Saviani (2000) esclarece que o sistema pode ser caracterizado pelos seguintes aspectos: a intencionalidade, a unidade, a variedade, a coerência interna e a coerência externa. Assim, é possível presumir que as relações no interior do sistema estejam postas em ambivalências e/ou contradições, considerando as relações e os aspectos da composição de um sistema, cuja engrenagem o torna operante, uma vez que, o sistema está inserido num espectro mais amplo do que ele próprio – em outras estruturas sistemáticas.

O aparecimento de um sistema ocorre numa dada situação em que seja necessário enfeixar vários elementos intencionalmente reunidos, em estruturas que ordena e organiza. Assim, o sistema “[...] implica uma ordem que o homem impõe à realidade [...]”. (SAVIANI, 2000, p. 82).

O sistema de avaliação pressupõe a reificação do fetiche do ato de avaliar, uma vez que, os “[...] sistemas teóricos complexos podem ser descritos como reificações, embora, presumivelmente tenham suas raízes em reificações pré-teóricas, estabelecidas nesta ou naquela situação social”. (BERGER e LUCKMANN, 1985, p. 124).

O sistema da avaliação está no interior de um sistema maior - o da educação, pois ocorre quando do desenvolvimento de uma ação educativa intencional. Em perspicaz e pertinente análise, Saviani (2000, p. 84) sustenta que “[...] o sistema é um produto da atividade sistematizadora, o sistema educacional é o resultado da educação sistematizada. Isso implica que não pode haver sistema educacional sem educação sistematizada; [...]”.

A sistematização do ensino, como invenção humana, demarca as relações de poder por meio de estruturas legais. Assim, a dificuldade em estabelecer um sistema que atenda a interculturalidade, presumivelmente, esteja na multiplicidade de culturas e, apenas, o critério administrativo – o ensino, como o é da LDB/1996, não atenda a complexidade do ato educativo.

Provavelmente, o sistema ao dar unidade a multiplicidade propiciará as contradições ou as ambivalências que são inerentes ao produto e não a produção do ato educativo. O Ministério da Educação/MEC, ao manifestar-se sobre a implantação do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB<sup>15</sup> conceitua a visão sistêmica da educação, como a única compatível com o horizonte de um sistema nacional de educação, porque organiza os eixos norteadores como elos de uma cadeia que devem se reforçar mutuamente, também, porque fixa seus suportes institucionais, tais como: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração.

A visão sistêmica defendida pelo MEC (2007) implica, portanto, em reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, pressupõe-se potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. Tal concepção comprehende o ciclo educacional como a articulação entre as políticas especificamente orientadas a cada nível, etapa ou modalidade e, também, a coordenação entre os instrumentos de política pública disponíveis. Ainda, aponta o objetivo da educação pública como sendo o de promover “autonomia”, tanto no campo das instituições de ensino como para indivíduos.

A mediação, segundo essa concepção de “autonomia”, é o que dá ao educando condições de, por um lado, aprender a agir “autonomamente” dentro de um marco de referência universalista para, por outro lado, habilitá-lo a se desenvolver na sua particularidade, colocando-se na perspectiva ética de membro de uma comunidade em

---

<sup>15</sup> Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica ([Ideb](#)). O indicador, que segundo o MEC, mede a qualidade da educação e pensado para facilitar o entendimento de todos. Estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022. O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005. A média nacional do Ideb em 2005 foi 3,8 nos primeiros anos do ensino fundamental. Em 2007, essa nota subiu para 4,2, ultrapassando as projeções, que indicavam um crescimento para 3,9 nesse período. O indicador já alcançou a meta para 2009. Se o ritmo for mantido, o Brasil chegará a uma média superior a 6,0, em 2022 - o índice compatível com países de “primeiro mundo”. Com o Ideb, os sistemas municipal, estadual e federal de ensino têm metas de qualidade para atingir. O índice, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira ([Inep](#) /MEC), tem a pretensão de mostrar as condições de ensino no Brasil. A fixação da média seis a ser alcançada considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando se aplica a metodologia do Ideb em seus resultados educacionais. Seis foi a nota obtida pelos países desenvolvidos que ficaram entre os 20 mais bem colocados do mundo. A partir da análise dos indicadores do Ideb, o MEC ofereceu apoio técnico ou financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao Compromisso Todos pela Educação e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em 2008, todos os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. O ministro da Educação, Fernando Haddad, telefonou pessoalmente para os 15 últimos prefeitos que ainda não haviam assinado o termo de adesão. No dia 30 de julho deste ano, foi completada a inscrição de 100% dos municípios brasileiros. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Disponível em:

[<http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com\\_content&task=view&id=139&Itemid=206>](http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=139&Itemid=206). Acesso em 20/08/2009.

“devir”. Assim, presume-se que a comunidade seja imaginada e está no “futuro” (HALL, 2006a).

A educação sistêmica evocada pressupõe a ordenação territorial e o desenvolvimento, que são princípios do Plano de Desenvolvimento Educacional/PDE<sup>16</sup> para o Brasil, cujo resultado postula o enlace entre educação, território e desenvolvimento, em que os propósitos são nominados como: qualidade, equidade e potencialidade, sendo que a melhoria da qualidade da educação dá-se pela redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas.

A complexidade do ato educativo organizacional na legislação brasileira pressupõe a existência de pelo menos duas “forças”<sup>17</sup> contrárias: a do movimento “centrífugo” e a do movimento “centrípeto”, forças essas, que se movimentam em posições opostas. A própria LDB/1996 e suas regulamentações, ao tempo em que os dispositivos legais possibilitam uma organização escolar mais humanizada, como estabelecem os Artigos 2º, 12 ao 15, 23, 28, também, engessam quando da referência ao currículo unificado para todos os brasileiros, isto é, na constituição de uma base nacional comum, conforme rezam os Artigos 6º, 24, 25, 26, 27, 32, 33, 34 da LDB/1966. Essa aparente contradição

---

<sup>16</sup> Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior porque elas estão ligadas direta ou indiretamente. Significa também envolver todos — pais, alunos, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola. Com o PDE, o Ministério da Educação pretende mostrar à sociedade tudo o que se passa dentro e fora da escola e realizar uma grande prestação de contas. O MEC acredita que, se os recursos não chegarem à sala de aula para beneficiar a criança, não se conseguirá atingir a qualidade que se deseja para a educação brasileira. O Compromisso Todos pela Educação deu o impulso a essa ampla mobilização social. Outra medida adotada pelo governo federal é a criação de uma avaliação para crianças dos seis aos oito anos de idade. O objetivo é verificar a qualidade do processo de alfabetização dos alunos no momento em que ainda é possível corrigir distorções e salvar o futuro escolar da criança. Também cria uma base sobre a qual as famílias podem se apoiar para exigir uma educação de maior qualidade. O plano prevê ainda acompanhamento e assessoria aos municípios com baixos indicadores de ensino. Para que todos esses objetivos sejam alcançados, o MEC determina que é necessária a participação da sociedade. A máxima do MEC é a de que para se resolver a enorme dívida que o Brasil tem com a educação, o PDE não pode ser apenas um projeto do governo federal. Tem de ser um projeto de todos os brasileiros.

Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com\\_content&task=view&id=115&Itemid=136](http://portal.mec.gov.br/pde/index.php?option=com_content&task=view&id=115&Itemid=136)> Acesso em: 09/08/2009.

<sup>17</sup> Forças centrípeta e centrífuga – Centrípeta: que se dirige para o centro, vem das extremidades e procura aproximar-se do centro. Centrífuga: 1. que se afasta ou procura afastar-se do centro. 2. Fís. Diz-se de uma força ou de uma grandeza vetorial cujo suporte é o raio de curvatura da trajetória de um móvel e cujo sentido é o oposto desse raio. Ferreira. A. B. de H. **Novo aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

tem em comum a força, ou seja, as relações de poder, traduzidas no sistema, como o império da lei.

O movimento centrípeto evidencia as diferenças, as diversidades culturais – propondo programas, formas diferenciadas de atendimento ao ensino e à aprendizagem. O movimento centrípeto na educação partiria das fronteiras (escolas/movimentos sociais) para o centro (núcleo) – governos/legisladores.

O movimento centrífugo pressupõe a força a partir do centro/núcleo “duro”, da autoridade constituída (governos) para as fronteiras (escolas), pressupondo assim, um currículo unificado, de base nacional comum. O movimento centrífugo é produzido por um vetor<sup>18</sup>, isto é, um conjunto de quantidades que dependem de um sistema de coordenadas dimensionais e que se transforma segundo leis bem determinadas, quando se muda a sistematização. O Artigo 210 da Constituição Brasileira determina à União fixar os conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, bem como a averiguação da qualidade do ensino.

A unificação do currículo e a preocupação com a aferição da qualidade do ensino e da equidade, propõem o nivelamento de todos os estudantes aos critérios (ver Anexo 1) estanques, apontados no resultado final classificatório do ensino, pelo SAEB. A eloquência da avaliação na LDB/1996 é notória, haja vista que é referendada por vinte três vezes nos 92 artigos da Lei. Essas indicações na LDB/1996 sobre avaliação vão desde a do rendimento escolar, até a avaliação dos sistemas de ensino. Assim, o discurso das práticas pedagógicas no que diz respeito ao movimento centrífugo, a avaliação em larga escala evoca a meritocracia, uma vez que pressupõe a confirmação da existência (imaginária) de um saber constituído e aceito pela sociedade.

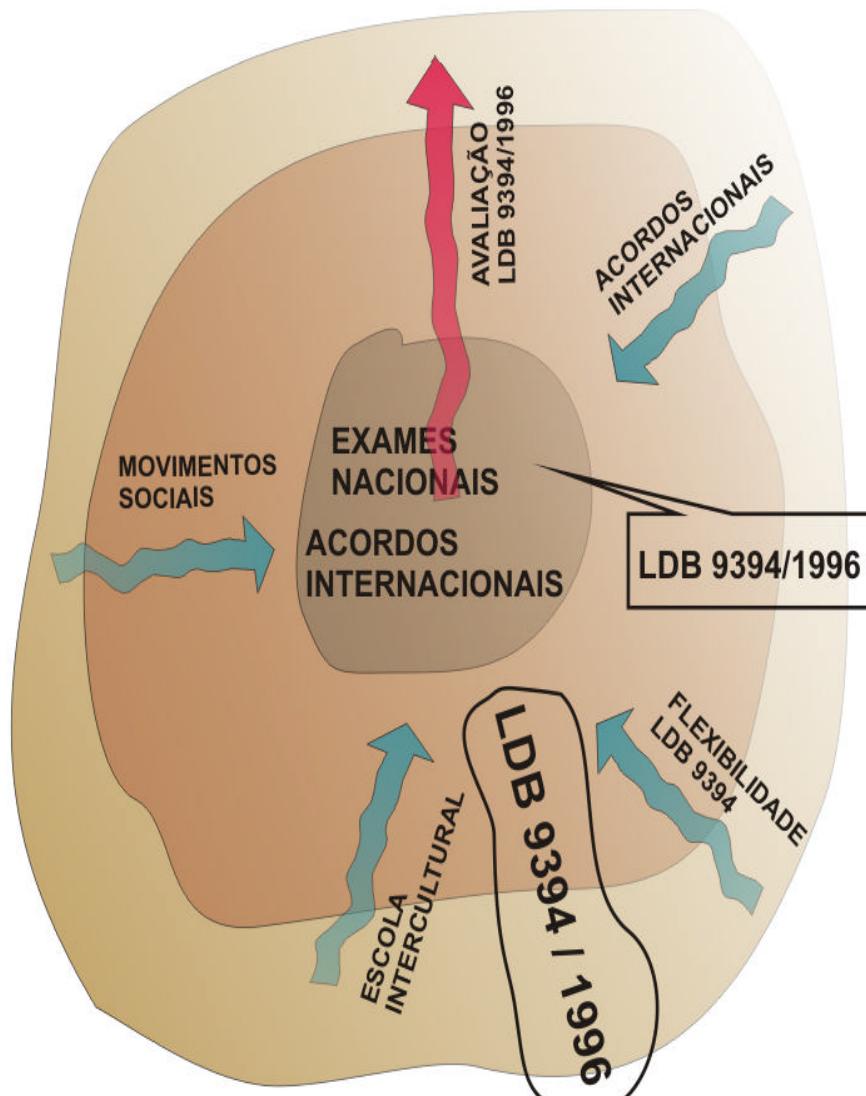
Os estudos históricos de Freitas (2007) sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica corroboram os de Gentili (2007) e de Afonso (2008), ao fazerem referências de como o controle da qualidade da educação e de como o trabalho de mensurar, avaliar e de informar constituem as aprendizagens de caráter pragmático, utilitário e instrumental na perspectiva da qualidade global do ensino e da aprendizagem do Estado Avaliador.

---

<sup>18</sup> Ferreira. A. B. de H. **Novo aurélio século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

O diagrama abaixo representa a explanação sobre as forças descritas na composição do sistema de educação e suas políticas:

Figura 3- Diagrama sobre a atuação das forças centrípetas e centrífugas presentes na legislação educacional (elaborado por mim para essa pesquisa):



A figura apresenta, ao centro, o núcleo duro nas relações de poder governamental que ao tempo em que se expande, também sofre ressignificações. Os demais espaços representados pelo clareamento das cores mostram outras relações de poder, que estão em outros movimentos que vão se interrelacionando, refazendo, hibridando, matizando-se.

### **1.3.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): questões e conceitos**

A avaliação educacional é um procedimento educativo complexo, inserido nas demais questões sociais, estabelecendo relações de poder. Ao longo da história, o SAEB é apresentado em ciclo (bianual) de avaliação e parece acompanhar os movimentos da história da educação no Brasil, bem como, aos ditames dos países membros da ONU. Desde 1995, a avaliação nacional tem sido aplicada nas 4<sup>a</sup> (5º ano) e 8<sup>a</sup> (9º ano) séries do ensino fundamental e na 3<sup>a</sup> série do ensino médio.

O trabalho do SAEB, em cada ciclo, está dividido em três etapas: a primeira etapa é destinada à preparação dos instrumentos de pesquisa e à coleta dos dados (aplicação). Esta primeira fase inclui, principalmente, a elaboração dos itens a serem aplicados em cada uma das séries de interesse da avaliação.

Os itens de teste, após terem sido elaborados por professores selecionados das áreas do conhecimento e por especialistas, são submetidos a uma revisão para adequá-los aos critérios técnicos pertinentes aos de múltipla escolha. Na revisão verifica-se a pretensa adequação do item ao domínio cognitivo expresso em cada um dos descritores das matrizes de especificações, finalizada com a validação teórica do item.

A denominada validação teórica ocorre por meio de sua aplicação, em uma amostra de estudantes, tão somente, da série para a qual eles foram originalmente elaborados. São, então, realizadas as análises estatísticas e psicométricas promovidas após a pré-testagem. Essas e outras informações compõem os cadernos de teste para aplicação definitiva na avaliação.

Trata de um desenho de provas que serve às análises baseadas nas medidas psicométricas e na Teoria de Resposta ao Item (TRI), onde são utilizados, no mínimo, três itens por descritor, com diferentes níveis de dificuldade utilizada pelo SAEB desde 1995. Segundo o relatório do SAEB/2003, a vantagem em se utilizar a TRI é que ela parece estimar a proficiência dos indivíduos pertencentes a diferentes séries e mesmo de ciclos diferentes de avaliação. Ao final, a proficiência de todos os alunos é apresentada numa mesma escala convencional, por disciplina, a qual varia de 0 a 500 pontos.

Com base nos dados coletados com esses instrumentos são realizados os estudos de fatores associados ao desempenho escolar. Aplicando-se diversificadas técnicas

estatísticas, estabelecem quais fatores devem ser abordados nos questionários, e, também, quais os que contribuem para a variação da proficiência.

O Plano Nacional de Educação (Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001), consolida a utilização do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como, a criação de sistemas de avaliação complementares nos Estados e Municípios para um permanente acompanhamento da situação escolar do País. Os sistemas municipais e estaduais de educação criaram seus próprios meios de avaliação, tais como: Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS); Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAEC); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

O SAEB, nos ciclos compreendidos entre 2003 e 2005, pretendeu promover a avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil. Para tanto, construíram-se dois tipos de medidas: a primeira refere-se à aprendizagem dos estudantes e, a segunda, aos fatores de contexto, que estão correlacionados com o desempenho escolar.

A primeira medida, presumidamente, averigua a eficiência dos sistemas no processo de ensino e da aprendizagem, é de caráter cognitivo, dá-se por meio da aplicação de exames padronizados, que são construídos com base em matrizes de especificações e nas análises estatísticas das respostas aos itens de teste. As matrizes são destinadas a explicitar as habilidades cognitivas a serem medidas com a aplicação das provas. O resultado do desempenho dos estudantes trata, supostamente, de uma medida de proficiência própria a cada um dos componentes curriculares avaliados.

A segunda medida, da equidade da educação, é de caráter contextual. Os dados são obtidos a partir da aplicação de questionários contextuais aos alunos que estão respondendo aos testes; aos professores das turmas integrantes da amostra pesquisada; aos diretores das escolas; e, ainda, são coletadas informações acerca das condições físicas das escolas, em um questionário específico respondido pelo aplicador dos demais instrumentos que foi treinado para observar os quesitos.

A elaboração dos questionários de contexto ocorre paralelamente à preparação dos testes. Segundo o INEP, a versão dos questionários para aplicação definitiva é obtida após pesquisas bibliográficas; consultas a especialistas e pesquisadores; ainda, a avaliação

dos questionários dos levantamentos anteriores do SAEB; e, também, consultando os questionários aplicados em outros sistemas de avaliação, inclusive de outros países.

A segunda etapa da avaliação nacional da educação básica de 2003 foi dedicada à tabulação dos testes e questionários, à constituição dos bancos de dados e ao trabalho de análises para gerar as estimativas de proficiência. Nessa fase foi realizado o primeiro estudo, ainda de caráter predominantemente exploratório, das bases de dados geradas pelos questionários de contexto.

Dessa forma, ao se introduzir, durante a aplicação dos exames nacionais, questionários sobre questões socioeconômicas, cresce a abrangência e a otimização da avaliação de larga escala, atendendo, também, aos demais ministérios, no apontamento das demandas sociais, para elaboração de políticas públicas para o país. Lembrando que as questões apresentadas nos questionários obedecem à lógica da sociedade monocultural, mesmo quando são aplicados às diferentes estruturas sociais (como as indígenas).

Para a divulgação dos resultados obtidos, tanto na proficiência quanto nos questionários, foram preparados materiais impressos diversos e, na imprensa, foram veiculados notas, artigos e entrevistas. Os dados da avaliação foram estandardizados e sua disseminação ocorreu por meio de seminários e encontros com técnicos das secretarias estaduais, professores, diretores de escolas e outros profissionais da educação, objetivando informar toda comunidade educacional e escolar, à imprensa e, também, à sociedade civil sobre os resultados obtidos.

Em 2005, paralelamente à avaliação do SAEB, foi realizada outra avaliação de natureza quase censitária, que permitiu a divulgação dos resultados por municípios e por escolas – a Prova Brasil, que utilizou os mesmos procedimentos do SAEB. Essas modificações preconizavam estratégias ambivalentes para a hegemonia da educação.

A Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, alterou o nome do histórico do exame amostral do Sistema de Avaliação da Educação Básica/SAEB, realizado desde 1990, para Avaliação Nacional da Educação Básica/ANEB<sup>19</sup>. O nome referência SAEB foi mantido nas publicações e outros materiais de divulgação e aplicação de exames por ser mais conhecido.

---

<sup>19</sup> Sobre a ANEB e a ANRESC pode ser realizada consulta na página eletrônica do MEC no seguinte endereço: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb/caracteristicas.htm>> .

Portanto, a partir de 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passa por uma ampliação, composta por duas avaliações, uma Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a outra Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino em cada unidade da Federação, cujo foco está nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do SAEB em suas divulgações.

A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar e é caracterizada como de aplicação universal (apesar de restringir-se à área urbana de todo o País); recebe o nome de Prova Brasil, em suas divulgações.

Tanto a ANEB como a ANRESC contemplam os pressupostos da WEF/EPT (2000, p. 36), no que diz respeito a responsabilidades de cada país em “melhorar os sistemas de mensuração de resultados, avaliação e prestação de contas, ajustados a indicadores e padrões comparáveis, apoiados por mecanismos, de avaliação, externos ao próprio sistema educacional”.

A ANEB presume em seu objetivo principal avaliar a “qualidade”, a “equidade” e a “eficiência” da educação brasileira. Caracteriza-se pela avaliação por amostragem de larga escala, externa aos sistemas públicos de ensino público e particular, de periodicidade bianual.

Assim, a ANEB produz resultados médios de desempenho conforme os extratos amostrais, na investigação da “equidade” e da “eficiência” dos sistemas e redes de ensino, por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação, desde o ano de 1995. Por ser amostral, oferece resultado de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

A ANRESC, também, presume avaliar a “qualidade” do ensino ministrado nas escolas e essas recebem o resultado global. Objetiva a criação de uma “cultura” de avaliação com vistas a melhorar os padrões de “qualidade” e “equidade” da educação brasileira e adequados controles sociais, a partir de seus resultados. A pretensão é a de concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público.

A ANRESC (Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de

problemas). É aplicado aos alunos de 4<sup>a</sup> série (5º ano) e 8<sup>a</sup> série (9º ano) da rede pública de ensino.

A intenção do INEP é a de que a tradução dos resultados aponte o índice de melhoria da “qualidade” do ensino, a “redução de desigualdades” e a democratização da gestão do ensino público. Por ser considerada, pelas instituições governamentais, como uma avaliação universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pelo SAEB, fornecendo médias de desempenho não só para o Brasil, regiões e unidades da Federação, como, também, para cada um dos municípios e para as escolas participantes.

Em 2006, O MEC estabelece conexões entre avaliação, financiamento e gestão, incorporando a esses elementos a responsabilização e a mobilização social. Registre-se que a LDB/1996 já determinava aos entes federativos “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

Os dados do SAEB, antes amostrais, são divulgados, também, por rede e por escola, o que tem aumentado a responsabilização da comunidade, de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado. Aqui, a responsabilização e a mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública, o que possibilita a previsão do distanciamento do Estado Nacional e a participação maior da sociedade civil.

Promoveu-se, então, o enlace entre educação, ordenação do território e desenvolvimento econômico e social - o Plano de Desenvolvimento da Educação - que preconiza ser o espaço geográfico e as desigualdades regionais como dimensões indissociáveis da reforma educacional, por meio da responsabilização de todos os entes federativos e da família. Entretanto, a responsabilidade extensiva aos estados e municípios requer instrumentos jurídicos que permitam inaugurar um novo regime de colaboração.

Ainda em 2006, o SAEB ganhou contornos de sistema de avaliação, que se constitui, num primeiro momento, a combinação dos resultados da avaliação universal de desempenho escolar (Prova Brasil) com o rendimento escolar (Educacenso). O MEC tenta estabelecer nexos entre seus três elementos constituintes: visão fragmentada de avaliação, orientação ao apoio financeiro da União (transferências voluntárias) e o apoio técnico do Ministério da Educação aos sistemas educacionais (gestão educacional).

Para tanto, estabeleceu-se o Plano de Metas, que por sua vez, agrupa ingredientes novos ao regime de colaboração, de forma a garantir a sustentabilidade das

ações que o compõem - os Planos de Ações Articuladas/PAR - de caráter plurianual, compartilhados com o sistema educacional, nas quatro dimensões: a) gestão educacional, b) formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, c) práticas pedagógicas e, d) avaliação, infra-estrutura física e recursos pedagógicos.

Na tentativa para definir um único indicador de qualidade, nasce o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, a meta nacional é a de que em 2021, o Brasil consiga alcançar o nível médio de desenvolvimento dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico/OCDE.

Para garantir a governabilidade, como fora mencionado anteriormente, estabelece, no interior da escola um espaço a serviço da ordem e da disciplina na sociedade, o exame nacional cuja valoração, é dada como fator preponderante ao ensino e à aprendizagem. Para tanto, afere uma medida numérica às complexidades das relações humanas, em um tempo determinado.

A LDB/1996 define a função da escola como o espaço para aprender a ler, escrever e calcular, conforme texto do Art. 32: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006) I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Ler e escrever, por suas particularidades formais e funcionais, são vistos como competências desenvolvidas no ambiente escolar. Daí a justificativa de promover-se o desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir e compreender textos dos mais diversos gêneros e em diferentes situações comunicativas, tanto na modalidade escrita quanto na modalidade oral.

Para tanto, o Ministério da Educação/MEC regulamentou, por meio do Inciso VI, Artigo 9º, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o processo de avaliação nacional do rendimento escolar da Educação Básica, em colaboração com os sistemas de ensino. Os resultados do SAEB/ANEB, também, são utilizados para a promoção de programas e projetos no âmbito da educação.

Os descritores das matrizes dos exames nacionais nas escolas indígenas, apesar do uso da TRI e das medidas psicométricas, não revelam, não averiguam, nem quantificam se os povos indígenas mantêm vivas as suas formas próprias de educação. As disposições

da lógica textual dos itens do SAEB em proficiência da língua portuguesa e, também da matemática, dispõem ao que parece sobre um currículo unificado urbano e ocidental.

Os exames de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com foco na leitura o que requer a competência de apreender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação, uma vez que nos Relatórios do INEP sobre o SAEB (BRASIL, 2008, p. 19), o sujeito para estar capacitado para viver na sociedade brasileira precisa demonstrar “competências no domínio da leitura e escrita da Língua Portuguesa”.

Sobre a linguagem, Hall (2006b, p. 268) esclarece que “a linguagem, em seu sentido mais amplo, é o veículo do raciocínio prático, do cálculo e da consciência, por causa das formas pelas quais certos significados e referências têm sido historicamente confirmados”.

Os exames com foco na leitura são provas escritas, cujas respostas às questões são de múltipla escolha, não permitindo outras formas de interpretação/subjetivação em resposta ao item. Preserva-se, assim, o gabarito do exame como inalterável, desfocando, outras formas de pensar e de vivenciar.

Em relação ao cálculo, os técnicos da área de matemática afirmam no Relatório do INEP (BRASIL, 2008, p. 77) que o raciocínio lógico matemático dos alunos “não pode ser medido por meio de uma prova escrita ou exame”, pois o desempenho dos alunos, em uma prova com questões de múltipla escolha, não fornece ao professor/técnico indicações de todas as habilidades e competências desenvolvidas nas aulas de matemática.

Apesar dos esforços dos movimentos sociais para garantir o direito à diferença, a narrativa monocultural estabelecida permanece nos currículos e nas avaliações educacionais, no núcleo do ensino e da aprendizagem - como uma constituição orgânica, uma vez que prevalece a própria organicidade da democracia liberal na hierarquização da construção da avaliação educacional.

A qualidade global assume a retórica conservadora funcional, em seu bojo, a narrativa desloca a responsabilidade do sistema e, também, das condições físicas e sociais que envolvem as escolas brasileiras para os sujeitos. Dessa forma, o professor é responsabilizado – pela deficiência na formação profissional; como, também, o aluno - que pela desestrutura familiar e pobreza não acessam os bens materiais e imateriais;

finalmente, a escola - por não fiscalizar e não corrigir o processo de ensino e da aprendizagem no seu entorno.

Assim, a tradução da qualidade global aponta as estratégias para o deslocamento do processo de atender às diferenças como o processo de garantir a igualdade de direitos. Esteban (2008a) aponta a avaliação como processo de classificação limitada, por ter em sua raiz a homogeneidade. Este movimento incide sobre o sentimento de onipotência que tem caracterizado a produção científica e se reflete na ação docente.

Os instrumentos, como exames<sup>20</sup>, questionários e testes, continuam indispensáveis a uma construção “objetiva” do processo avaliativo, travestidos em índices a serem apresentados em eventos internacionais, onde a monocultura (europeia) é privilegiada. Barriga (2008, p. 44) relembra que,

O exame se converteu num instrumento no qual se deposita a esperança de melhora na educação. Parece que tanto autoridades educativas como professores, alunos e a sociedade consideram que existe uma relação simétrica entre sistema de exame e sistema de educação.

Durante o Seminário “Avaliar para quê?”, nos dias 7 e 8 de abril de 2003, em Brasília, onde se fizeram representar os titulares da pasta de educação das unidades federativas, os responsáveis pelas instituições de ensino superior, técnicos do Ministério da Educação, ainda, técnicos ligados às associações de professores de todos os níveis de ensino, bem como, representantes do Congresso Nacional, dos Conselhos de Educação e por fim, representantes das empresas responsáveis pela elaboração, aplicação e correção dos exames nacionais; não se discutiu questões sobre a avaliação para uma escola diferenciada, os enfoques apresentados foram os mesmos descritos na WEF/ETP/2000, isto é, o da meritocracia, da quantificação e da qualidade.

As relações de poder em âmbito internacional, também, nacional e local, dão conta de estabelecer um regime de verdades, predito por Foucault, capaz de obliterar a lógica da alteridade e das diferenças. Fomentando, assim, a tensão entre o pedagógico e o performático que identifica a narrativa da nação e pode converter-se em referência para um

---

<sup>20</sup> Exame – sobre o exame - Foucault (2000) informa que este “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado”. (p. 154).

povo e é a partir de qualquer que seja a posição política ou cultural, um problema de conhecimento que “assombra a formação simbólica da autoridade nacional” (BHABHA, 2005, p. 207).

No sentido de compreender as implicações da avaliação nacional foram selecionados os textos legais de acordos internacionais e das legislações nacionais e, ainda, do Estado de Mato Grosso do Sul apresentados no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA E OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS, NACIONAIS E LOCAIS**

O segundo capítulo tem como suporte documental, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), World Education Fórum/2000/Dakar (2000), Organização Internacional do Trabalho nº 169, Constituição da República Federativa do Brasil/1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB/1996, Parecer do Conselho Nacional de Educação n. 14, de 14 de setembro de 1999; Resolução do Conselho Nacional de Educação n. 03, de 10 de novembro de 1999.

A inserção do Decreto Federal nº 6.168, 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências, deve-se ao fato de ser, até então, um dos únicos documentos, que determina a avaliação da educação escolar indígena<sup>21</sup>. O referido Decreto valida as decisões citeriores e, ainda, norteia a proposta da Educação Escolar Indígena.

A proposta de análise dos documentos é um pretexto para avivar a discussão das questões sobre a avaliação em larga escala e a educação escolar indígena. A começar pela justificativa da Declaração dos Direitos Humanos, cuja narrativa embasa os princípios da Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e suas regulamentações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1966.

---

<sup>21</sup> No período de 16 a 20 de novembro de 2009, em Luziânia/GO, foi realizada a I Conferência de Educação Escolar Indígena/CONEEI, a referida conferência trata da representatividade da vontade dos coletivos culturais indígenas. Para tanto, foram realizadas em 1836 escolas indígenas, em todo território nacional, as Conferências nas Comunidades Educativas, ao longo do ano 2009, contou com a participação de 45.000 pessoas. As 18 Conferências Regionais ocorreram no período de dezembro de 2008 a julho de 2009, reuniram -se: 3600 delegados, 400 convidados e 2000 observadores. O documento em sua versão original pode ser consultado no seguinte endereço: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Vale ressaltar que o documento sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/CONEEI, datado de novembro de 2009, também, menciona a questão da avaliação da educação escolar indígena . Entretanto, o relatório da Conferência é posterior ao Decreto nº 6.168/2009.

O relatório do World Education Fórum/2000/Dakar – Senegal propõe os marcos internacionais para educação a serem seguidos pelos países membros da Organização das Nações Unidas cuja pretensão é a de dirimir a pobreza e a desigualdade na população, através da educação. Entre os marcos pretendidos, estão o acompanhamento e a produção de dados estatísticos confiáveis, estabelecidos pelos Estados-Nação na sistematização do processo de avaliação em larga escala.

O texto da Organização Internacional do Trabalho (Convenção nº 169, promulgada no Brasil em 2004) para as populações indígenas e tribais é relevante, uma vez que desde 1989, o Artigo 27 - no Inciso 3º estabelece que os governos reconheçam o direito dos coletivos culturais em criarem as suas próprias instituições de ensino e os meios de educação. Cabendo, ainda, ao governo a emissão de recursos para tal.

## **2.1 Os acordos internacionais como referências universais e locais para regulação e o controle...**

A partir de 1945, as nações se depararam com a situação política e econômica do pós-guerra. Fronteiras sociais foram banidas, por exemplo, as mulheres ocupando espaços sociais que, culturalmente, eram destinados ao gênero masculino. Assim, a geração pós-guerra é atingida em cheio por hibridações e contornos de uma “sociedade líquida” (BAUMAN, 2001, p. 10), uma vez que o derretimento dos “sólidos” levou à progressiva libertação da economia de seus tradicionais embaraços políticos, éticos e culturais, sedimentando uma nova ordem, definida, principalmente, em termos econômicos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos atrela-se ao contexto em que foram escritos: ao final de uma guerra mundial, quando a fome e o desrespeito pelo outro “descivilizaram” a “família humana”. Daí, a necessidade de controle para o mundo “civilizado”, a fim de dirimir as desigualdades sociais, uma vez que a expectativa seria a uniformidade de direitos e o saciamento das necessidades fundamentais do ser humano, numa proposta, ao mesmo tempo, de unicidade/universalidade da identidade do sujeito e de multiplicidade de identidades em sua individualidade – o universal que se localiza e o local que se universaliza.

Segundo Hall,

[...] Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo. [...]. O sistema global, no sentido de que sua esfera de operações é planetária. Poucos locais escapam ao alcance de suas interdependências desestabilizadoras. [...]. (2006b, p. 54 e 56).

O preâmbulo da Declaração narra, dentre outras, a seguinte justificativa: “[...] Considerando essencial que os direitos da pessoa sejam protegidos pelo império da lei, para que a pessoa não seja compelida à rebelião contra a tirania e a opressão”. (Movimento Nacional de Direitos Humanos/MNDH, 1998).

Nesse contexto encaixam-se os discursos outrora narrados em encontros internacionais, a partir de 1919: o Tratado de Versalhes – que contempla as liberdades individuais; a Conferência Pan-Americana de Lima, em 1938 – que recomenda a defesa dos direitos humanos; a Carta do Atlântico, em 1941 – que proclama as quatro liberdades fundamentais, a saber: a de expressão, a de religião, a de estar livre do medo e, por fim, a de estar livre das necessidades materiais, e outros mais que postulam a “liberdade” como algo teleológico e redentor, à restauração de um momento imaginário, em que todas as rupturas serão corrigidas.

A concepção de identidade na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pelas nações que participam da ONU, pretensiosamente, universaliza uma identidade. Apesar da complexidade da identidade, o movimento dessa identidade e do conceito de sujeito<sup>22</sup>, ao longo da história, pode ser preconizado por localizações “sólidas”,

---

<sup>22</sup> Para uma melhor compreensão do texto da Declaração, o texto de Hall (2006a) esclarece sobre a identidade do sujeito em três concepções no movimento da cultura europeia - Apesar do autor compreender a identidade do sujeito como móvel e sujeita aos movimentos das sociedades e que tão somente a sociedade ocidental universaliza sua conceituação. Assim, a narrativa trata de uma demonstração de como a cultura ocidental tende a formular a identidade como universal, a saber: o sujeito do iluminismo; o sujeito sociológico, o sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo é des crito como masculino – o homem; a identidade da pessoa está na centralidade do eu, portanto, a identidade é centrada, estática e unificada. O sujeito é dotado de consciência, isto é, da razão, e ela induz à ação. Traça seu desempenho numa concepção individualista. A concepção do sujeito Sociológico aponta-o como interativo cuja conceituação aponta uma crescente complexidade; o sujeito não é autônomo e nem auto-suficiente, possui um núcleo - a essência interior e é forjado na relação com pessoas que são importantes para ele, pela interação, num diálogo contínuo com os mundos culturais que formam esse sujeito e o modificam. A identidade costura o sujeito à estrutura, pelos mediadores de valores, sentidos e símbolos. Na concepção do sujeito pós-moderno, novas e múltiplas identidades são constituídas/construídas, pois as identidades são diferentes nos movimentos da história.

que foram se liquefazendo no movimento cultural, tanto da parte do colonizador como do colonizado – uma relação de poder de mão dupla, as hibridações sociais, “[...] isto é, o sedimento ou resíduo do passado no presente; clamava pelo esmagamento da armadura protetora forjada de crenças e lealdades que permitiam que os sólidos resistissem à ‘liquefação’ [...]”. (BAUMAN, 2001, p. 8 e 9).

Os princípios da Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentam-se em trinta artigos, dos quais, vinte e nove trazem, na redação inicial, a “sólida” expressão: “Todo homem tem direito...”. Diante dessa expressão, a humanidade representada na Declaração Universal dos Direitos Humanos é conceitualmente genérica - masculina.

A narrativa em gênero masculino, descrita na Declaração, está além da semântica, pois pressupõe a referência filosófica do “sujeito do Iluminismo” a que Hall (2006) faz referência, visto acenarem para a teorização cultural, como diria Silva (2007), sem uma abordagem intercultural/multicultural, já que as diferenças são tratadas como desigualdades.

Santos (2008)<sup>23</sup> chama atenção para o fato que todas as culturas tendem a considerar os seus valores máximos como os mais abrangentes, mas, apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. A identidade do sujeito, na dimensão política, faz parte do movimento captado pela história; pode-se dizer que se caracterizou pelo reconhecimento constitucional de cada Estado-Nação, reafirmando o Estado de Direito. Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado de Direito ressignificou-se e institucionalizou-se por meio da textualidade dos contratos sociais.

A textualidade documental não é simplesmente uma expressão ideológica, uma vez que a atenção à retórica e à escrita revela a ambivalência discursiva que torna ‘o político’ possível. “[...] tornamo-nos dolorosamente consciente da justaposição ambivalente, da perigosa relação intersticial do factual e do projetivo e, além disso, da função crucial do textual e do retórico. Que constitui uma política de interpelação no vaivém do processo simbólico de negociação política”. (BHABHA, 2005, p. 50).

Portanto, a textualidade da Declaração Universal dos Direitos Humanos desemboca na identidade de sujeito da modernidade, enclausurada na representação do

---

<sup>23</sup> Endereço eletrônico -<<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>>, consultado em 29/05/2008.

sentimento da identificação nacional que, segundo Hall (2006a, p. 20), “[...] seu poder redentor encontra-se no futuro, que ainda está por vir. [...] dentro da história, seu significado é frequentemente transformado”. Assim, há uma possibilidade de se institucionalizar o sujeito, uma vez que esse sujeito é educado e averiguado pelo Estado, na identidade do educando.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, envolvendo como signatárias as principais nações do mundo, acelera o processo da “globalização cultural”. Não se trata das vitórias conquistadas, textualizadas nas metanarrativas e nas contranarrativas, porque a arena do embate pela hegemonia cultural permanece, em especial, no que diz respeito à etnicidade. A hegemonia cultural não trata de uma vitória, pois essa hegemonia produz, em seu bojo, o desequilíbrio das relações de poder, haja vista que o mundo passa a ser uma aldeia, ou seja, globalizado – internalizados num globo.

Nesse sentido, a identidade cultural é uma questão histórica, pois, a “família humana” é uma composição de muitos povos, cujas origens não são únicas, mas diversas e as marcas de suas histórias compõem-se de rupturas aterradoras, violentas. Hall chama atenção para a formação de uma cultura nacional, que contribui para a pretensa criação de padrões universais, tais como, uma única língua para uma nação inteira – como meio de comunicação dominante, utilizando o sistema educacional como uma das instituições culturais capaz de lograr êxito nessa incumbência,

[...] os espaços ‘conquistados’ para a diferença são poucos e dispersos, e cuidadosamente policiados e regulados. Acredito que sejam limitados. Sei que eles são absurdamente subfinanciados, que existe sempre um preço de cooptação a ser pago quando o lado cortante da diferença e da transgressão perde o fio na espetacularização. Eu sei que o que substitui a invisibilidade é uma espécie de visibilidade cuidadosamente regulada e segregada. (HALL, 2006b, p.321).

A globalização (família humana) compreende uma sociedade de mudança constante, rápida, que, no jogo de identidade, desaloja, desloca o social, tanto em extensão como em intensidade. As contradições fora e dentro do sujeito possibilitam a descontinuidade, visibilizam a diferença, fraturam as paisagens políticas do mundo

moderno, provocando a mudança de uma política de identidade de classe para uma “política” das diferenças, como sendo desigualdades.

Os processos de mudança da identidade são constituídos pelo pertencimento a uma cultura nacional em que as diferentes divisões e antagonismo, articulados à velocidade de informação, culminam na pluralidade e no descentramento de poder.

Na dimensão da categoria da ambivalência, as dimensões política/técnica/financeira presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos são explicitadas nas legislações de cada país e relatadas nos encontros dos representantes dos povos das Nações Unidas, ou seja, aqueles países considerados como pertencentes à “família humana”; preconizam o discurso de uma “comunidade imaginada” (HALL, 2006a, p. 50 e 51).

Uma vez que a narrativa de uma comunidade imaginada tem sua gênese no mito fundacional da história, na qual localiza as origens, a intemporalidade e a continuidade das tradições inventadas. Hall (2006b) explicita que as tradições inventadas são as práticas antigas, inventadas com a finalidade de inculcar valores e comportamentos desejáveis, enfatizando a ideia de pureza e originalidade de um povo.

Em minhas idiossincrasias, percebo uma ambivalência no discurso da Declaração, pois ao tempo que propõe a ideia de unificação - por meio das memórias do passado - determina a preservação da individualidade - para perpetuar a herança (a tradição); ao tempo em que se evita a sensação do medo, se dá conta das ausências – das diferenças que precisam se aproximar da igualdade.

A organização textual da Declaração Universal dos Direitos Humanos promulga tecnicamente, os direitos em quatro segmentos, conforme assevera Bastos (2000, p. 174 e 175): no primeiro proclama os direitos pessoais do indivíduo, como o direito à vida, à liberdade e à segurança. No segundo grupo encontram-se expostos os direitos do indivíduo em face das coletividades, ou seja, o direito à nacionalidade, ao asilo para todo aquele perseguido (salvo os casos de crime de direito comum), ao de livre circulação e residência, tanto no interior como no exterior e o de propriedade.

No terceiro grupo são tratados as liberdades públicas e os direitos públicos de liberdade de pensamento, de consciência e religião, de opinião e de expressão, de reunião e de associação, princípio na direção dos negócios públicos. Finalmente, no quarto grupo figuram os direitos econômicos e sociais: direito ao trabalho, à sindicalização, ao repouso e

à educação. Segundo Bastos (2000), no Estado de Direito, a educação está no mesmo rol dos direitos sociais e econômicos.

A rede de deveres e obrigações possibilitou a vigilância dos indivíduos e dos grupos sociais, onde um dos instrumentos mais eficientes para tal, conforme considera Bauman (2000), é a educação. A educação escolar trata do esforço institucionalizado que tem por finalidade instruir e treinar os indivíduos na arte de usar sua liberdade de escolha estabelecida em legislação.

Cury (2005, p. 64) aponta que esses direitos são junsnaturais, pois, defendem “a idéia de um homem naturalmente social”, cujo aporte está na igualdade aritmética: cada ser é único e a base de qualquer relação é o indivíduo. Nessa concepção ambivalente o sujeito pode ser uma unidade “totalizante”. Como sujeito “totalizante” é capaz de ser mensurado por padrões socialmente aceito por todos, em que a desigualdade pode ser facilmente detectada e corrigida, para dar lugar ao produto (total) final, precedido do signo da igualdade, assim, permite-se calcular o cognitivo como produto e não como produção da cultura.

A universalização do acesso à escola preconiza o movimento pela igualdade uniforme em que todos têm “direito” de acesso à cultura dominante, que foi estabelecida nos espaços pedagógicos, espaços - que são transescolares. O texto do Artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, explicita que:

Todo homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a tolerância, e a amizade entre todas as nações raciais ou religiosas, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Os princípios: instrução gratuita e obrigatória; respeito pelos direitos e liberdades; tolerância, amizade, manutenção da paz, resultam na ambivalência da unidade de propósito, pois ao mesmo tempo em que o movimento é em prol da igualdade o é,

também, em prol da identidade unitária, que seja capaz de produzir essa igualdade, no estabelecimento de padrões que possam ser mensurados e, também, atenda à meritocracia.

Esses princípios, endereçados à educação, reproduzem-se em diretrizes basilares nas legislações dos países membros da Organização das Nações Unidas/ONU, em efeito de cascata - Constituição ? LDB ? Pareceres/Resoluções/Portaria do MEC/CNE ? PCN – perpetuando-se na hierarquização legal da União ? Estados ? Municípios ? Escola ? sala de aula ? professor ? aluno .

## 2.2 Os acontecimentos.... movimentos da educação

Os eventos internacionais<sup>24</sup> relacionados à educação acentuaram-se nos anos 1990, objetivando que a “comunidade internacional” assumisse compromissos que pudessem ser vistos como promotores da cidadania universal: Cúpula Mundial para a Infância (1990), Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Mundial dos Direitos Humanos (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e Qualidade (1994), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Quarta Conferência Mundial da Mulher (1995), Encontro Intermediário do Fórum

---

<sup>24</sup> Em 1990 aconteceu, na Tailândia, mais precisamente em Jomtien, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Nessa oportunidade, os países assumiram compromissos com as metas propostas, no intuito de educar todos os cidadãos das sociedades para a sociedade, ou seja, um cidadão universal, versado em conteúdos universais, como fora preconizado por Locke, Rousseau, Fénelon, Comenius: “[...] vão esboçando os conteúdos culturais da escola moderna que, retomados pelos propagandistas do iluminismo europeu, se tornarão o modelo e o itinerário formativo da escola burguesa [...] da presença das línguas nacionais” (CAMBI, 1999, p. 208-209). No mês de abril do ano 2000, os mesmos continentes/países/cidades: África (subsaariana), Joanesburgo; Ásia e Pacífico, Bangkok; Países Árabes e África do Norte, Cairo; Américas e Caribe, Santo Domingo; Europa e América do Norte, Varsóvia, foram convocados pela ONU para participarem do Fórum Mundial sobre Educação, em Dakar/Senegal, para uma “prestação de contas” sobre o andamento e cumprimento das metas estabelecidas para Educação em seus países. Necessário se faz explicar que, no período de 1990 a 2000, isto é, entre a conferência de Jomtien e o Fórum de Dakar, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/UNESCO promoveu um processo de avaliação dos “progressos” alcançados em cada país. Antes do referido Fórum, realizou uma Conferência preparatória, em fevereiro de 2000, que ficou conhecida como Conferência Regional de Educação para Todos nas Américas, acontecida na República Dominicana. É preciso lembrar que na década de 1940 e no início da década de 1950 (século XX) foi assinado o acordo de paz entre as nações, o armistício, após a segunda grande guerra. O mundo “civilizado” ficou, então, dividido entre capitalistas e socialistas – a chamada Guerra Fria, que ressuscitou as diferenças étnicas e econômicas; os levantes dos excluídos acontecem contra a política mundial, a exemplo do que aconteceu com os estudantes, em 1968, na França. Esse foi um ano em que a juventude se revoltou, na França e em outros países, como Inglaterra, México, Polônia, Alemanha. A guerra do Vietnã impulsionou manifestações antiimperialistas nos Estados Unidos, seguido do assassinato, nos EUA, de Martin Luther King Jr., lutador pelos direitos dos negros. No Brasil, as relações entre a juventude e a ditadura militar eram tensas. A luta contra o stalinismo, também, marcou o ano de 1968, a exemplo da “Primavera de Praga”, na Tchecoslováquia. Ainda, no início da década de 1980, o avanço da Acquired Immunodeficiency Syndrome/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida/AIDS – também foi responsável por mudanças em outros campos, que não somente da saúde.

Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997), Conferência Internacional sobre o Trabalho Infantil (1997).

Segundo Sander (2008, p. 12), no que diz respeito à avaliação educacional, o Banco Mundial influenciou na execução do plano de ação de Jomtien e os organismos internacionais e os governos nacionais recomendaram “[...] a adoção de sistemas de gestão alicerçados nos conceitos clássicos de eficiência e eficácia técnica [...]”. A Comissão Econômica para América Latina e o Caribe/CEPAL, com a adoção do paradigma da globalização, procurou equacionar os princípios da competitividade e da equidade na educação, criando, assim, a necessidade de reformas institucionais nos sistemas de ensino, onde a gestão e as práticas organizacionais fossem capazes de fomentar a competitividade no mundo globalizado.

Dessa forma, a avaliação se “naturaliza” como instrumento de aferição da eficiência, da eficácia e da produtividade da administração e gestão da educação. Ao final da década de noventa e início do século XXI é apresentado o documento final pela universalização da educação básica, cujo teor inclui as conclusões da Conferência Regional de Santo Domingo e as do Fórum Mundial de Dakar. Na apresentação do documento, no Brasil, signatada pelo Sr. Sérgio Hadad – Secretário Executivo da Ação Educativa, afirma, em sua narrativa, entre outras coisas, que:

[...] os déficits da educação brasileira [...] requerem políticas permanentes de Estado, como também vigilância constante da sociedade brasileira [...]. [...] a persistência de um grande contingente de analfabetos absolutos e funcionais que se coloca como um dos principais obstáculos na luta contra a pobreza. [...] Permeando esses desafios sobressai o maior de todos que é o da qualidade do ensino [...]. (WORLD EDUCATION FÓRUM/EDUCAÇÃO PARA TODOS: O COMPROMISSO DE DAKAR, 2000, p.5).

### 2.2.1 World Education Fórum<sup>25</sup> – uma educação para todos e a sistematização da avaliação escolar

No Plano de Ação do World Education Fórum/Educação para Todos<sup>26</sup> – (WEF/EPT, 2000) em até 2015, destacam-se entre outras, as seguintes metas gerais: expandir e desenvolver a intervenção educativa nas primeiras idades, especialmente para as crianças menos “favorecidas”; todas as crianças, especialmente as meninas e as de minorias étnicas tenham acesso a uma educação primária (ensino fundamental) gratuita e de qualidade; desenvolver todos os aspectos da qualidade da educação (avaliação sistemática e sistemática).

Percebo, no documento citado, no item 3º, a ênfase na escolaridade como fator de geração de igualdade, em conformidade com os acordos da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), bem como, a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança:

[...] de que toda criança, jovem e adulto têm o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades. (WEF/EPT, 2000, p. 8).

A educação escolar, na narrativa, pressupõe a ideia de elemento revolucionário, capaz de provocar mudanças – presumo que o paradigma da mudança estabelecido pela cultura hegemônica, como diria Bhabha (2005, p. 217) “a linguagem da coletividade e da coesão nacional está agora em jogo”.

---

<sup>25</sup> A narrativa apresentada no documento editado no Brasil contou com a colaboração das entidades: Conselho Nacional dos Secretários de Educação, pelo representante da UNESCO - no Brasil e da Ação Educativa. Constam na publicação: uma apresentação e o texto O Marco de Ação de Dakar/ Educação para Todos, que se divide em duas partes: 1. cumprindo nossos compromissos coletivos e 2. anotações sobre o Marco de Ação de Dakar, seguido do Anexo – Educação para todos na América – Marco de Ação Regional. O primeiro texto - cumprindo nossos compromissos coletivos - foi adotado pelo Fórum Mundial de Educação, no ano 2000. O texto está dividido em parágrafos ou 21 (vinte e um) itens numerados.

O discurso da totalidade na educação escolar, pelos governantes, vem acompanhado de outro, o da redenção da nação, traduzido no texto coletivo do item 6. (WEF/EPT, 2000, p. 8):

A educação enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência.

A cultura nacional elege a imagem de identificação do homem branco europeu, como a representação do ideal de nação. A identidade assim concebida postula que as demais culturas estão aquém da cultura nacional, embora reconheça as diferenças. O discurso do Sr. John Daniel – Vice-Diretor Geral para a Educação da UNESCO – período de 2001-2004, em 6 de junho de 2003<sup>27</sup> refere-se ao papel das Nações Unidas em enfatizar a importância da educação, ao declarar que já começou a Década do Milênio para as Nações Unidas.

Para atingir as metas de Dakar, as crianças do gênero feminino devem completar sua educação primária, com igual acesso as do gênero masculino. A segunda refere-se à Cúpula de Monterrey sobre o Desenvolvimento, que criou uma estrutura moral e política para que os países mais ricos ampliem a assistência às nações mais pobres. Por sua vez, as nações mais pobres precisam demonstrar governança e transparência nos resultados.

A decisão gerou uma manifestação importante do Consenso de Monterrey que foi o apoio da Cúpula do G8<sup>28</sup> a um programa de maior assistência à educação, o denominado - “Fast-Track Initiative” (Iniciativa Rápida) - proposto pelo Banco Mundial. Diante do exposto, tomam-se as palavras de Hall (2005, p. 74): “A cidadania universal e a

---

<sup>27</sup> Discurso divulgado pela UNESCO no endereço eletrônico:  
[http://www.campanhaeducacao.org.br/pop\\_enc\\_text\\_02.htm](http://www.campanhaeducacao.org.br/pop_enc_text_02.htm).

<sup>28</sup> Do G8 - A Cúpula do G8 (sete países mais industrializados do mundo e a Rússia). Os países que compõem o G8 (a Alemanha, o Canadá, os Estados Unidos, a França, a Itália, o Japão, o Reino Unido e a Rússia).  
[http://www.vitacivilis.org.br/default.asp?site\\_Acao=MostraPagina&PaginaId=1494](http://www.vitacivilis.org.br/default.asp?site_Acao=MostraPagina&PaginaId=1494) .

neutralidade cultural do estado são as duas bases do universalismo liberal ocidental” e prossegue em suas considerações referentes à neutralidade cultural do Estado liberal que:

A tolerância religiosa, a liberdade de expressão, o estado de direito, a igualdade formal e a legalidade processual, o sufrágio universal – embora contestados – são realizações positivas. [...] a neutralidade do Estado funciona apenas quando se pressupõe uma homogeneidade cultural ampla entre governados. [...] Para tanto, esses discursos devem incrustar profundamente e enredar o chamado estado ‘cívico’ sem cultura, para formar uma densa trama de significados, tradições e valores culturais que venham representar a nação. (HALL, 2005, p. 74).

O Estado reconhece formal e publicamente as necessidades sociais, bem como a crescente diversidade cultural de seus cidadãos, admitindo certos direitos grupais e outros defendidos pelo indivíduo, que são desenvolvidos por estratégias e redistribuições com o apoio público. Entretanto, os governos definiram no WEF/EPT (2000, p. 8) – que o resultado da avaliação da Educação Básica serve como parâmetro para acompanhamento do ensino, uma vez que a educação é a “chave para um desenvolvimento sustentável, [...] para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país (...) meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI, afetadas pela rápida globalização. [...].”

A narrativa do WEF/EPT (2000, p. 9) prossegue estabelecendo que para “melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos os resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida”. É a invenção da “cultura de avaliação” como forma de monitoramento, controle e regulação, de vigilância interna e externa. Celebrando, assim, a hierarquização do controle e da regulação.

O texto descrito reflete o compromisso da coletividade dos Estados-Nação membros da ONU, quanto à quantificação para dar visibilidade aos esforços das “nações amigas”, “uma vez que a pluralidade étnica dificulta a mensuração” (WEF/EPT, 2000, p.17), isto é, a quantificação da qualidade e da excelência do pedagógico. Assim, as diferentes identidades étnicas que estão constituídas no interior de uma sociedade, podem

impedir a unicidade, a mesmidade, dificultando a governabilidade institucionalizada por meio da educação.

Apesar do reconhecimento dos diferentes coletivos culturais na composição da nacionalidade, essas identidades, se diluem, no atual, contexto escolar e o que consegue emergir, - ficar na superfície, provavelmente, será o legado do reconhecimento da existência de outras culturas que não se deixam invisibilizar/silenciar, mas insistem em emergir. Fazem-se reconhecidas, pois não se pode deixar de notá-las. Entretanto, politicamente, as identidades dos coletivos culturais são resguardadas no interior de um contexto social em nome de uma “totalidade” nacional.

As Anotações sobre o Marco de Ação de Dakar (2000), no compromisso da WEF/EPT, relacionam a educação à melhoria da qualidade de vida; incidência da pobreza ao baixo nível de matrícula; retenção ao deficiente resultado insatisfatório de aprendizagem. Bauman (2000, p. 57) lembra que,

A política, por outro lado, continua sendo como antes, um assunto essencialmente local – e uma vez que a linguagem da política é a única em que podemos falar de curas e remédios para as misérias e preocupações comuns, a tendência natural da classe política é buscar explicações e tratamento numa área próxima ao território doméstico da experiência cotidiana.

No item Desafios e Oportunidades do WEF/EPT (2000) – faz referência, entre outras questões, às dificuldades dos Estados-Nação para definirem significado, objetivo e conteúdo (descritos no singular) para a educação fundamental no contexto de um mundo em rápida mudança, também, fica constatada a dificuldade para avaliar os resultados e os progressos da aprendizagem. Continua explicitando o fato de que está a “economia global cada vez mais baseada no conhecimento”.

A ambivalência da narrativa, posta no texto, refere-se aos objetivos dos governos e dos órgãos internacionais para as políticas de “inclusão”, que integram todas as etapas da educação e níveis de ensino. Segundo Costa (2003, p. 43),

[...] essa disputa por narrar o ‘outro’, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como ‘ex-cêntrico’, é a forma ou o regime de verdade em que são

constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos,[...]. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas. (p. 43).

Em nome da governabilidade elege-se para as matrizes de referência da avaliação nacional a cultura focada na etnicidade europeia, em detrimento das demais, sob a égide de que esses conhecimentos/conteúdos foram historicamente acumulados pela humanidade, outros foram esquecidos ou deixados de ser contemplados, ou, ainda, por força de legislação que estabelece a visibilidade desses conteúdos, por meio de um currículo de base nacional comum, os conteúdos locais passam para a parte diversificada ou os temas transversais, são apresentados na forma hibridada, liquefeitas – isto é, ressignificados - no interior da cultura dominante.

Os conhecimentos diversificados dos indicados pela cultura dominante causam estranhezas e são apresentados, ilustrativamente, na parte diversificada da matriz curricular, como artefatos de uma “antiga” cultura, e, assim, não podem ser científicos pelos padrões da cultura hegemônica. Passam a ser folclorizados, repetidos numa referência à tradição, como algo folclórico e congelado no tempo, a ser exibido nas manifestações populares e não estudado politicamente ou analisado e, aprofundado, no currículo escolar nacional, para, assim, garantir-lhe voz e representação dos diferentes fatos históricos apresentados pela narração hegemônica.

Corroborando com o descrito, Hall prevê que,

[...] Os políticos sabem que os pobres não serão excluídos dessa ‘modernidade’ ou definidos fora dela. Estes não estão preparados para ficar cercados para sempre em uma tradição imutável. Estão determinados a construir seus próprios tipos de ‘modernidades vernáculas’ e estas são representativas de um novo tipo de consciência transcultural, transnacional, até mesmo pós-nacional. (2006b, p. 45 e 46).

Com a finalidade de atrair e manter nas escolas as crianças provenientes das minorias étnicas, “deve-se oferecer conteúdos relevantes em formatos (metodologias) acessíveis e atraentes, entre outros a educação bilíngüe”, e, ainda, “uma série de abordagens imaginativas e diversificadas para lidar com crianças não matriculadas na escola e conquistá-lasativamente” (WEF/EPT, 2000, p. 19).

O texto repete a ambivalência produzida na história, pois, a palavra ‘conquistá-las’, poderia ser substituída por catequizá-la ao mundo capitalista, com a utilização de atrativos bilíngues para seduzir as crianças indígenas ao processo de colonização e a consolidação da equidade.

Os textos e contextos discursivos da WEF/EPT (2000) não recusam e não negam a outridade/alteridade, mas a textualidade apresentada exige o que Bhabha (2005, p. 242) denomina de “formas de pensamento dialético”, uma vez que essa forma de pensamento constitui o domínio simbólico das identificações psíquicas e sociais em movimentos dicotômicos/binários. Esse mesmo autor chama a atenção para o que é impressionante no ‘novo’ internacionalismo é que o movimento do específico ao geral, do material ao metafórico é um processo de deslocamento e disjunção que não totaliza a experiência.

O documento da WEF/EPT (2000) - explicita que o “cerne” da educação está em sua “qualidade” e a educação escolar não se restringe apenas à sala de aula, mas a outros ambientes de aprendizagem. Um dos fatores apontados, no documento, como responsável pelo “baixo desempenho cognitivo” é o da falta de clareza nas informações, às autoridades responsáveis pelos currículos, sobre os conteúdos (competências e habilidades) a serem contemplados e de que forma devem ser buscados. Assim, sugere que cada Estado-Nação defina o que deve ser aprendido pelos alunos e que o aprendizado seja avaliado com precisão – o currículo planificado/unificado.

A proposta da avaliação educacional perpassa todo o texto da WEF/EPT (2000), afunilando todo o entorno educacional para a unicidade do currículo voltada para ela. Essa narrativa documental desemboca no universalismo dos direitos humanos, como esteio fundamental para a manutenção de uma sociedade internacional “justa” e “solidária”, capaz de possibilitar a proteção do ser humano no âmbito global, onde seja dada relevância aos valores de tolerância e respeito às especificidades culturais, apesar de não se empenhar na narração histórica dos fatos das demais culturas e o não-reconhecimento de seus saberes, também acumulados historicamente.

Costa (2003, p. 56 -58) explicita que,

[...] um dos grandes equívocos na avaliação escolar: procura-se, sempre, verificar o que os estudantes fazem com os conteúdos e ignora-se o que os conteúdos e o currículo estão fazendo com os

estudantes. [...]. O governo sobre certos grupos tem se efetivado exatamente com base na suposição de que sofrem de carências no campo do raciocínio, o que justifica, ao mesmo tempo, seus déficits de autonomia, socialização etc. e a necessidade de ‘correção’ e suprimento.

A avaliação em larga escala ganha espaço e institucionalização, pois o índice satisfatório de inclusão social, cultural e econômico deve ser produzido por instituições confiáveis e independentes. No Brasil, o INEP vinculado ao MEC, passa a ser uma instituição autônoma, com *status* internacional com a proposta do estabelecimento de padrões de qualidade e de processos permanentes de monitoração e de avaliação em larga escala – os sistemas de mensuração da qualidade, para obtenção dos resultados positivos das aprendizagens.

Pacheco (2005, p. 119) ressalta que,

Apesar das ideias inovadoras da descentralização, o Estado continua a ser centralista nos aspectos mais substantivos do currículo, admitindo a desregulação nalguns processos do seu desenvolvimento. [...], mantém ainda um controlo técnico sobre a escola e os professores, pois não só separa a concepção da execução como também define a forma curricular pela formulação dos objectivos, da selecção e organização dos conteúdos, da proposta de actividades e do controlo da avaliação (*sic*).

O controle centralizador de que fala Pacheco é descrito no WEF/EPT (2000), como identificador das áreas de maior desigualdade a fim de proporcionar dados para o planejamento das ações, administração e avaliação em nível local. Associa o melhoramento da qualidade da educação fundamental aos ambientes de aprendizagem, em particular à sala de aula, à recuperação do valor social do docente e, mais uma vez, à melhoria dos Sistemas de Avaliação e, ainda co-responsabiliza o educando, a família, a comunidade e as escolas pelos fracassos demonstrados nos resultados obtidos. A essa dimensão de avaliação, Afonso (2005, p. 122 e 123) denomina de...

Avaliação estandardizada criterial com publicitação de resultados, esta modalidade de avaliação permite evidenciar, que, [...] o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais [...], mas, por outro lado, tem que partilhar esse escrutínio com os

país e outros ‘clientes’ ou ‘consumidores’ (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). [...] à lógica da regulação, uma vez que é esta última que tem sido reforçada pelas políticas avaliativas do neoliberalismo conservador caracterizadas, precisamente, por terem acentuado (ainda mais) o desequilíbrio a favor do Estado e do mercado, em prejuízo da comunidade.

A “mensuração da qualidade” proposta no documento de Dakar (WEF/ETP, 2000, p.33), que representa as decisões dos países-membros é que cada país se comprometa a continuar com o processo de reforma curricular, tornando a sala de aula o lugar central da escola, organizando os sistemas de monitoramento e de avaliação que considerem as diferenças individuais e culturais, sem, contudo, perder o foco da definição e da sistematização do que deve ser ensinado e avaliado em larga escala. A definição dos critérios e dos conteúdos é particularidade de cada Estado-Nação, todavia, caberá a ONU a monitoração e o fará por meio de suas instituições.

O Relatório da WEF/ETP (2000) é relevante, uma vez que as metas e ações ali acordadas são consideradas componentes-chave para o estabelecimento de políticas e de financiamentos internacionais, nacionais e locais. Ainda, outra avaliação proposta no Fórum foi a do desempenho dos conhecimentos dos professores, prescrita no documento da WEF/EPT, (2000), estabelecido no Inciso IV do Artigo 67 da LDB/1996, a legitimação desse exame, contará com o apoio e a participação das associações de professores e organizações sociais, que estabelecerão os padrões básicos de desempenho profissional consoantes aos padrões internacionais.

Portanto, a educação ainda é vista como fator propulsor da correção das desigualdades e sua aferição sendo medida e acompanhada por meio dos resultados mensurados pelos Sistemas de Informação e de Avaliação. Todavia, a emersão dos povos indígenas, até, então invisibilizados pela invenção da nação unitária, reivindicaram o reconhecimento de suas organizações societárias, a despeito de um mundo cada vez mais globalizado.

## **2.2.2 A Constituição da República Federativa do Brasil/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996**

A compreensão do texto constitucional, segundo Canotilho (2003), é uma lei dotada de características especiais, como a hierárquico-normativa. A normatização de um

Estado institucionalizado como constitucional apresenta três expressões para descrever a dimensão de suas regulações: as normas constitucionais como *lex superior* que recolhe o fundamento de validade em si própria (autoprimazia normativa); as normas da constituição como normas de normas (*normae normarum*); afirmando-se como uma fonte de produção jurídica de outras normas (leis, regulamentos, estatutos). A superioridade das normas constitucionais implica no princípio da conformidade de todos os atos dos poderes públicos com a Constituição.

Vive-se, hoje, segundo Canotilho (2003), o *jus cogens*, isto é, uma norma imperativa do direito na disciplina da conduta humana, baseada na solução “pacífica” dos conflitos e na universalização dos direitos humanos, que, juntamente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), articulados com o papel da organização internacional, possibilitam um enquadramento razoável para o constitucionalismo global.

Portanto, a(s) identidade(s), representações e relações sociais do poder, postas nas normas constitucionais, são como vias de mão dupla, em que há ambivalência, uma vez que, transmitem a ideia de que o colonizador e o colonizado estão na mesma “sintonia” de regulação e de controle.

A aprovação de uma lei tem um “poder fático”, isto é, “um fato que se impõe, pela democracia representativa, em um Estado democrático de direito”. (CURY, 1998, p. 73). Assim, institui-se um campo de referência, de significação e de obrigação. Cury lembra que a legislação, quando posta na arena das discussões, provoca conflitos, embates, relações de poder, pois, diz respeito às expectativas e até mesmo esperanças para os sujeitos/grupos interessados. Para Cury (2006, p.19), o “Estado Nacional supõe o poder que se exerce sobre uma população organizada e dentro de espaços geográficos delimitados e independentes”.

Os artigos - ou parte deles - que constam da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, traduzem a narrativa do texto da Declaração, no que tange à educação, ao pluralismo de ideias, da seguinte forma,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I-igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensina, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Os princípios e fins da Educação Nacional, estabelecidos na Lei n. 9394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reproduzem a narrativa textual da Constituição Federal, com a seguinte descrição:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade.

Cury (2006) explicita que as práticas sociais são formalizadas, normalizadas e regulamentadas pela lei, ao tempo em que orientam as políticas públicas da educação nacional. Assim, fóruns, convenções, declarações, estatutos e outros dispositivos são constituídos, tal como o World Education Forum<sup>29</sup>, que concentrou, no período de 26 a 28 de abril, 2000, em Dakar – Senegal, os representantes dos cento e sessenta e quatro países e instituições que fazem parte da ONU para apresentação de propostas e elaboração de um plano de ação que defina os parâmetros de uma educação para todos, a ser atingido em até 2015.

Portanto, o teor documental é organizado nas narrativas textuais dos princípios constitucionais, no capítulo III, Seção I - a área da educação, juntamente com o compromisso da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia – que comporão as finalidades da Lei nº 9.394/96, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, ainda, a operacionalização dos acordos acompanhados nas conferências internacionais, como a ocorrida em Dakar, no ano 2000 - “Educação para Todos: o compromisso de Dakar/EPT”, isto é, a institucionalização das decisões internacionais sobre cada povo.

A sistematização do estado de direito explicitado na LDB/1996 contribui para a definição das competências constitucionais da Educação, na medida em que define os sujeitos dos processos educativos. As normas da educação são regulamentações do estado de direito. A LDB/96 contém normas que regulam a organização e funcionamento do Estado, no que diz respeito à educação, as denominadas normas orgânicas<sup>30</sup>, são relativas à Organização do Estado.

O estabelecido Art. 87, § 3º, item IV da LDB/96 constitui o que Cury (1998) chama de eixo nodal da LDB, pois, vai da negação à afirmação de um sistema nacional de avaliação. O Art. 8º, § 1º; Art. 9º, incisos VI - VII e VIII e Art. 67 colocam sob a

---

<sup>29</sup> As áreas contempladas no texto do documento foram: a) expansão dos cuidados e da educação pré-escolar; b) universalização da escolaridade primária; c) desenvolvimento dos apoios às necessidades educativas das crianças e adultos; d) desenvolvimento da educação para os adultos; e) garantia da paridade e da igualdade de gênero na educação; f) aumento da qualidade dos serviços educativos prestados.

<sup>30</sup> Essas normas estão presentes na LDB/96 nos Títulos IV – (Da Organização da Educação Nacional, do art. 8º ao 16), VI – (Dos Profissionais da Educação, Art. 61 ao 67) e VII – Dos Recursos Financeiros (Art. 68 a Art. 77).. As normas inscritas no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar (Art. 40, 60 e 70) e Título II – Dos Princípios e Fins da Educação nacional (Art. 2º e Art. 3º) e Título V – Dos Níveis e das modalidades de educação e ensino (Art. 21 ao 60). As normas de estabilização da lei comprometem o Estado com a equidade e a eficácia legisacional.

responsabilidade da União um poder inaudito, por meio da avaliação do rendimento escolar, das instituições de ensino superior e do desempenho do docente, de forma sistêmica – sistemática – externa.

Cury (1998) define os três momentos da avaliação educacional: o primeiro refere-se à avaliação do rendimento escolar como um referendo aos currículos – o resultado da avaliação pressupõe a estruturação curricular nacional; a outra forma de avaliação prevista na legislação é a avaliação institucional - com diplomação possibilitada aos estabelecimentos credenciados de ensino superior - sua classificação, bem como, as condições materiais e culturais exigíveis para tal; por fim, a avaliação meritocrática do desempenho dos docentes realizada pelos entes federativos, de acordo com o Art. 67 da LDB/96.

O mesmo autor antevia o risco possível de um sistema nacional de avaliação, associado a uma visão hierárquica da federação, para o surgimento de uma avaliação única, uniforme, centralizada e quantitativa. A narrativa escatológica sobre o Estado Avaliador é interessante,

Elá reengessaria a educação, mas do fim para o começo. Nesse sentido, a avaliação não seria o contraponto da flexibilidade, mas negação desta, na medida em que a superposição daquela sobre esta retiraria dessa última a sua identidade. O contraponto legal da avaliação é reiteradamente posto na lei: trata-se da nova qualidade da federação. [...] um ou outro caso. Mas é preciso destacar que a avaliação não é um fundo colorido dos sistemas de ensino. Elá aparece como seu aspecto mais essencial na LDBEN. Seria ingênuo, pois, pensar uma avaliação sem consequências. No mínimo a divulgação de resultados acarretará maior ou menor (des)prestígio do estabelecimento ou da instituição. E se a esta dimensão se associar uma premiação ou punição financeiras, então abrir-se-ão as portas para uma competitividade, a qual, se inspirada no jogo de mercado, se traduzirá na traição aos grandes objetivos proclamados da lei. [...] Uma inversão histórica do (não atingido) sistema nacional de educação ao sistema nacional de avaliação. Mudança significativa que flexibiliza a base e o processo da socialização escolar e avalia a saída como novo método de controle. (CURY, 1998, p. 76 e 77).

Em 2006, dez anos após a LDB/1996 ser sancionada, Cury amplia e, também, ressignifica a narrativa de 1998, reiterando que a flexibilização e a avaliação são os dois eixos da referida Lei. Sobre a avaliação esclarece que,

A mudança significativa está no próprio papel do Estado: ele recua da sua posição histórica de um sujeito docente com ação direta sobre o sistema de ensino, para uma posição de árbitro e de coordenador que, pela avaliação pretende, ao final, expor o processo à consideração da sociedade. Nesse sentido, a LDB postula uma avaliação de saída, em primeiro grau, pelo Estado. Essa, uma vez publicizada, se submete a uma outra, em segundo grau; a sociedade. Trata-se de chamar à cena a cidadania do cliente, do consumidor e, em certa medida, do contribuinte. (2006, p.36).

A igualdade é outro aspecto, apontado por Cury, como avanço, uma vez que a legislação assume o uno da igualdade, aponta o direito à diferença - o múltiplo - como algo que enriquece a igualdade, pois, o princípio da igualdade é acionado quando a diferença se torna motivo de discriminação. O autor chama a atenção para inserção das minorias, inclusive para os “índios” e para a educação escolar indígena diferenciada quanto à estrutura, metodologia e conteúdos próprios às escolas indígenas. Todavia, apesar de manifestar-se em relação às avaliações descritas e estabelecidas na LDB/1999, não entra no mérito da questão, quando trata da avaliação da educação básica e as escolas diferenciadas.

O princípio da qualidade da educação baseada no mérito, conforme descrita no Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, é estabelecida no Brasil pela Constituição Federal, no Artigo 206, inciso VII, que preconiza garantia de padrão de qualidade, similarmente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB/1996, Artigo 3º, Inciso IX.

Segundo Gentili (2007) e Freitas (2007), a delegação de mensuração da qualidade da educação é dada ao Estado, que passa a ser o Estado Avaliador. No decorrer da história - esclarecem os autores - esses movimentos atenderam o parâmetro político e econômico globalizado. Na década de 1980, os pressupostos das teorias educacionais focadas nas diretrizes da Administração Empresarial seguem o modelo educacional de avaliação para todos, baseado na economia e na eficiência, idealizado por Bobbitt (2004), nos Estados Unidos.

Bauman esclarece que a educação, nessa dimensão,

[...] visa a prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, valores que orientam a opção, ou seja,

dotá-los de capacidade de distinguir entre as razões corretas e incorretas de preferência e da inclinação a seguir aquelas e evitar estas. (2000, p. 79).

Numa análise comparativa encontra-se o reconhecimento de outras culturas componentes do cenário nacional descrito no Item III, do Artigo. 3º, da LDB/1996, em consonância com o Artigo 26, da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementar e fundamental. [...] A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações raciais ou religiosas, e, ainda, coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

A educação, mais uma vez, é vista sob a perspectiva fundante, como capaz de obliterar os conflitos entre as multinacionalidades étnicas que emergirão no interior de uma nacionalidade padrão.

Os documentos referenciados parecem reconhecer a existência de outros povos como elementos unitários. Todavia, a prescrição de um currículo único parece evocar que as culturas devem ser somadas à cultura nacional, para que se chegue à igualdade padrão, uma vez que a própria Constituição Federal reconhece a existência de outros povos, do pluralismo de ideias e estabelece que a LDB/1966 regularmente o currículo nacional para educação básica. A função da escola ainda permanece como o local, onde ocorre o “pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, conforme Inciso I do Artigo 32 da LDB/1996, isto é, o necessário à civilidade – o mundo da escritura. As ambivalências descritas na Declaração e na LDB podem reforçar a identidade nacional por meio da educação escolar.

### **2.2.3 Organização Internacional do Trabalho – Convenção n. 169**

O Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, publicado no Diário Oficial da União em 20/04/2004, promulga a Convenção n.169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Singularmente, a Parte VI - Educação e meios de comunicação, Artigos 26 ao 31, referenciam a educação escolar aos povos indígenas, como cidadãos capazes de borrar as fronteiras sociais, conforme o estabelecido no Artigo 27:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação

com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais. 2. A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado. 3. Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

O inciso 2º do Artigo 27, da referida Convenção, estabelece a transferência da responsabilidade na formulação e execução de programas quando a autoridade julgar adequado. Apesar de inicialmente, a escola ser externa à comunidade indígena e estabelecida como agente de controle, de disciplina civilizatória, de evangelização, de imposição forçada para a integração à sociedade brasileira, pode ser, também, o lugar onde os conhecimentos próprios de cada cultura e os conhecimentos das demais culturas se articulam, constituindo numa possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes e valores importantes para a existência dessas sociedades indígenas, desconhecidos da sociedade hegemônica.

A comunidade indígena, ao transitar no interior das fronteiras sociais, ressignifica e hibridiza as relações de poder, postulando a definição do espaço e do tempo “adequados” para formulação e execução dos programas de interesse comunitário. Entretanto, há de cuidar para não deixar que situações pedagógicas, como a da avaliação da educação, espalhem o espectro da educação indígena genérica, como se as especificidades dos coletivos culturais partissem da unidade.

As diretrizes do Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE (2008) contemplam o fortalecimento da inclusão educacional, reconhecendo que as formas organizacionais e as práticas pedagógicas forjaram, historicamente, uma “cultura escolar” excludente e que, portanto, há uma dívida social a ser resgatada.

Assim, o MEC preconiza que a educação “significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo”. (PDE, 2008, p. 35 a 37). Aponta a

reserva indígena, como sendo “territórios de cidadania” ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos.

O Ministério evoca que as populações indígenas têm constitucionalmente, garantido o direito a uma educação própria. Assim, com a base constitucional, os conceitos que sustentam o PDE, permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada.

Ao evocar um sistema de valores a cada povo preconiza-se o reconhecimento do direito a esses povos de criarem suas próprias instituições de ensino, como, também, os meios de educação, reconhecidas pela autoridade competente, pois tais instituições satisfarão as normas mínimas estabelecidas para tal fim. Cada coletivo cultural é uma sociedade diferenciada, uma escola diferenciada, uma negociação diferenciada. Portanto, a representatividade dos povos indígenas, provavelmente, ocorre quando todos os povos se sentirem representados com direito a serem ouvidos e atendidos em suas especificidades.

O documento em questão apresenta avanços para o estabelecimento de um subsistema de educação escolar indígena<sup>31</sup>, uma vez que, no atual momento, a escola indígena está sob a égide da LDB/1996 e essa legislação impõe para a educação básica um currículo genérico a todas as escolas, bem como as questões da avaliação nacional, cujo enfoque está no produto do ensino e da aprendizagem.

A narrativa sobre os programas e serviços de educação destinada aos povos interessados precisam ser desenvolvidos e sua aplicação em cooperação com os povos em questão, a fim de responder as suas necessidades particulares e abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais, antes mesmo de serem desenvolvidos e aplicados precisam ser arquitetados e desenhados pelos povos indígenas.

A própria formação docente que fornecerá o suporte a essa educação diferenciada precisa estar sob os auspícios desses coletivos culturais, em parceria com a autoridade governamental, no intuito de assegurar a formação aos membros desses povos

---

<sup>31</sup> O documento preliminar da I CONEEI (p. 4), reivindica a criação de um sistema próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do MEC e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena.

e, ainda, garantir a participação dos mesmos, na formulação e execução de programas de educação, com vistas à responsabilidade da realização desses programas. Experiência, para tanto, os coletivos culturais possuem, uma vez que a escola em suas gerações tem a marca temporal de mais de quinhentos anos.

O documento homologado pelo governo brasileiro reconhece o direito desses povos, em criarem suas próprias instituições e meios de educação, possibilitando que a imposição aos aspectos legais sejam mínimos, para evitar o engessamento dessa nova organização escolar.

O Artigo 26 da OIT nº 169 reporta que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados, a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelos menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. O documento não descreve quais as medidas a serem tomadas e muito menos no que consiste estar em condição de igualdade.

O Artigo 28 assegura ser a língua de cada etnia o divisor de águas para a manutenção das tradições culturais, dada a importância que a linguagem exerce no cotidiano da comunidade, pois retrata a força da ideia de um povo nas exposições da vida cotidiana.

Um dos objetivos estabelecido no Artigo 29 para a educação das crianças dos povos indígenas diz respeito ao conhecimento, que deve ser geral, propiciando que as competências e habilidades - denominadas na narrativa como aptidões, preconizem as condições de igualdade, tanta na vida em comunidade como na comunidade nacional.

Os Artigos 30 e 31 prevêem a utilização dos meios midiáticos para preservação da cultura de cada coletivo cultural, bem como na eliminação dos preconceitos contra outros coletivos culturais. O desafio posto está em desenvolver uma educação escolar que seja ao mesmo tempo tão ampla e tão abrangente, como, também, tão particular e tão específica e que, no interior das particularidades, contemplem as articulações com outros setores e com outras abrangências.

O desafio está posto diante de todas as sociedades, povos, comunidades, ou dos coletivos culturais, qualquer que seja a denominação com que se queira conceituar uma identidade coletiva, o documento em questão possibilita que cada identidade coletiva relate a história da nação brasileira a partir da concepção de cultura de cada etnia.

Traça-se, portanto, um caminho sem volta, sem determinação temporal para que o considere concluído – o caminho para a efetivação de uma escola intercultural. Todavia, o documento não predispõe de nenhuma referência à política de avaliação nacional em larga escala. O fato de ser o texto incisivo quanto à participação de cada coletivo cultural nas tomadas de decisões, presumo que o mesmo deveria ocorrer nas decisões para seleção dos conteúdos curriculares, na determinação sobre a forma do acompanhamento do ensino e da aprendizagem em cada sociedade indígena.

No espaço dos coletivos culturais indígenas, a arena posta, discute a formulação das bases para a educação escolar indígena. O documento preliminar publicado no endereço eletrônico do MEC traz o relatório da I Conferência de Educação Escolar Indígena/CONEEI, o qual faz referência à avaliação das escolas indígenas, elencada nos itens das propostas para estabelecimento das Diretrizes para a Educação Escolar Indígena, cujo teor atribui ao MEC, a criação de um sistema de monitoramento e avaliação da educação escolar indígena, com instrumentos avaliativos específicos e adequados aos projetos políticos – pedagógicos de cada escola indígena. Ainda, que seja garantido a participação indígena na discussão, monitoramento e avaliação das políticas, planos, programas, projetos e ações nas diferentes instâncias de formulação e execução da educação escolar indígena.

#### **2.2.4 Participação do Conselho Nacional de Educação**

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação/CNE, no uso de suas atribuições, regulamentou a educação escolar indígena, por meio do Parecer nº. 14, de 14 de setembro de 1999. Reconhecendo, assim, a educação intercultural indígena como um movimento dos povos indígenas, uma vez que possuem “mecanismos de transmissão de conhecimentos e de socialização de seus membros e que a instituição da escola é fruto histórico do contato desses povos com segmentos da sociedade nacional”. (Grupioni, 2005, p. 39).

O Parecer/CNE/CEB desemboca na redação da Resolução/CNE/CEB n. 03, de 10 de novembro de 1999, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O texto da Resolução no Artigo 7º refere-se à avaliação de currículos e de programas próprios da educação indígena, como dispositivos curriculares dos cursos de formação de professores. No Artigo 9º - Inciso I, as alíneas ‘c’ e ‘f’ da referida Resolução determinam no que tange a União, o apoio técnico e financeiro aos programas de educação

intercultural, cabendo às comunidades acompanhar e avaliar os respectivos programas integrados de ensino e de pesquisa. O texto da alínea ‘f’ refere-se à orientação, ao acompanhamento e à avaliação do desenvolvimento de ações na área de formação inicial e continuada de professores, por parte da União.

Em março de 2003, sete anos depois da homologação da LDB/1966, na audiência pública no Conselho Nacional de Educação, as representações dos povos indígenas do país se fizeram presentes e reivindicaram o cumprimento da legislação no que diz respeito ao direito à Educação Básica em escolas públicas indígenas, em todos os níveis/etapas da Educação Básica. A preservação da cultura indígena, o respeito à sabedoria desenvolvida, historicamente, por cada um dos povos, além do ensino nas diferentes línguas faladas pelos povos indígenas.

Ao mesmo tempo, aconteceu, também, em 2003, o Seminário sobre avaliação em larga escala, para a consolidação de mais um ciclo do SAEB. Enquanto isso, os povos indígenas reivindicavam a implementação da legislação – uma escola indígena e não foram convidados para participar do Seminário sobre a avaliação nacional.

A legislação brasileira estabelecida para os povos indígenas para a educação, escolar, no período de abrangência até o ano de 2006, pouco ou quase nada esclarece sobre a avaliação educacional, pressupondo assim, que a educação escolar indígena em relação à avaliação, siga os estabelecimentos da LDB/1996.

Por fim, os técnicos das secretarias de educação ficam responsáveis em chamar os gestores escolares à responsabilidade pelo trabalho pedagógico, pela divulgação dos resultados nas escolas e, consequentemente, pela unificação do currículo local com o nacional em cada unidade escolar, conforme entrevista (on-line) da coordenadora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul<sup>32</sup>, Sra. Carla: de Britto Ribeiro Carvalho:

---

<sup>32</sup> Entrevista disponível no endereço eletrônico: <[www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br)>, Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, acessado em 07 de outubro de 2009: Pergunta 2. Levando-se em conta que indicadores são fundamentais para reflexão sobre as práticas pedagógicas das unidades escolares, quais orientações pedagógicas nossas escolas têm recebido após a avaliação de desempenho do estado no SAEB e Prova Brasil? R: Todas as ações que a SED empreende, decorrem das análises de índices como o IDEB e dos resultados das avaliações da própria Secretaria e MEC/INEP, para melhorar o desempenho dos estudantes da Rede Estadual de Ensino.

[...] as escolas que apresentam menor desempenho são atendidas, levando em consideração as suas necessidades específicas. Nesse sentido, a SED desenvolve o seu planejamento de maneira a priorizar os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Partindo desse foco, a orientação inicial é de que as escolas acessem os dados dos desempenhos da Prova Brasil e do SAEB e, a partir deles, façam reuniões com toda comunidade escolar, incluindo pais e estudantes, para tomada de consciência das lacunas que as escolas apresentam, tendo em vista, fortalecer as questões didático-metodológicas, na busca da melhoria do ensino, da aprendizagem e da forma de avaliar, uma vez que os instrumentos de avaliação citados contextualizam os conteúdos abordados na escola. Nesse sentido, a unidade escolar deve também contextualizar os conhecimentos veiculados.

O movimento pela ressignificação das identidades culturais indígenas preconiza a ressignificação do espaço geográfico, da história nacional, enfim, da sociedade indígena e pressupõe desfocar das populações indígenas, o viés unitário, como se fosse uma população genérica.

Para Grupioni (2006, p. 41):

[...] ao longo dessa história foi-se firmando a constatação de que, apesar das políticas contrárias, o sentimento de pertencimento étnico expresso por esses povos não se esvai tão facilmente e eles insistiam em manter suas identidades, que se materializam numa persistente distância face a outros grupos indígenas e face aos demais segmentos da sociedade brasileira. O tão esperado “índio genérico”, que surgiria a partir do solapamento das diferenças culturais, sociais e ontológicas existentes entre eles não vingou, e pequenas populações re-encontraram o eixo de seu crescimento demográfico e, reelaborando seus modos particulares de estar no mundo, firmaram-se enquanto coletividades diferenciadas.

Nesse âmbito, a educação escolar indígena virou uma pauta política relevante dos povos indígenas e de movimentos ou de pessoas que os apóiam. Deixou de ser uma temática secundária, ganhou importância à medida que mobiliza diferentes sujeitos, instituições e recursos, pois, a instituição escola pode auxiliar na expansão/reforço desses laços de pertencimento, como a relação de poder, “uma via de mão dupla” (Bhabha, 2005, p. 113).

## 2.2.5 Decreto Federal 6.861 de 27 de maio de 2009

O governo federal publicou no Diário Oficial da União datado de 28 de maio de 2009, o Decreto de nº 6.861 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais.

Os Artigos 1º e 2º do referido Decreto estabelecem de forma incondicional a participação dos povos indígenas na organização da escola indígena local, a definição dos objetivos dessa educação escolar discorrem sobre a valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena; a formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas; o desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado e, a afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

O governo estabelece nos objetivos citados uma ruptura da ideia de homogeneidade da comunidade imaginada como nação, pressupondo a substancialização das diferenças culturais. Substancialização que desmarca as fronteiras geográficas e incide na desterritorialização das fronteiras sociais. Ao que parece, supõe a retirada da exigência da “civilidade” imposta, por meio da escola, aos indígenas nesses quinhentos anos.

Significando, ao que parece ser esse espaço etnoeducacional, um lugar de agência e de identidades, para além da subversão e da transgressão, para a solidariedade entre diferentes coletivos culturais. Uma apropriação da pedagogia flexiva e reflexiva - na voz nativa, além dos “binarismos do poder”, isto é, a reorganização do conceito de Estado-Nação, no processo de identificação das políticas culturais.

O referido Decreto converge para as legislações já existentes, no que diz respeito ao reconhecimento da educação escolar indígena como escolas com currículos diferenciados.

O Artigo 3º mais uma vez reitera o discurso sobre as escolas indígenas como escolas diferenciadas, com normas próprias e diretrizes específicas para um ensino intercultural. A escola indígena passa a ter um espaço e um tempo intersticiais, diferentes

das escolas não índias e, também, o ato de tradução cultural através de contínua ressignificação.

Ainda, a constituição do Artigo 4º estabelece os elementos básicos para a estrutura e funcionamento desses espaços, tais como: sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; exclusividade de atendimento à comunidades indígenas; ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e organização escolar própria.

A limitação e delimitação geográfica apresentadas como estratégias possibilitam a sobrevivência dos coletivos culturais, garantindo-lhes a temporalidade necessária para articular as formas de atividades que são ao mesmo tempo “nossas” e dos outros. Tal procedimento mantém em aberto o espaço de articulação de saberes/conhecimentos dos coletivos culturais.

Os Artigos 5º e 6º estabelecem o apoio financeiro e técnico da União. Ainda, determina em que atividades e que recursos devem ser empregados em conformidade com as ações previstas e pactuadas no Plano de Ações Articuladas/PAR para os territórios etnoeducacionais<sup>33</sup>. Determinam, também, quais são as instituições que serão ouvidas na determinação dos territórios etnoeducacionais. São citadas: as comunidades indígenas envolvidas; os entes federativos envolvidos; a Fundação Nacional do Índio/FUNAI; a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena e a Comissão Nacional de Política Indigenista/CNPI.

Cada território etnoeducacional<sup>34</sup> contará com plano de ação para a educação escolar indígena, elaborado por comissão integrada por: um representante do Ministério da Educação; um representante da FUNAI; um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade e um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional. Ainda, os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios sobre os quais incidam o território etnoeducacional, serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão.

---

<sup>33</sup> O Decreto Federal n. 6.049, de 24 de abril de 2007 prevê nos Artigos 6º, 7º e 8º. Ações para construção de escolas; formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; produção de material didático; ensino médio integrado à formação profissional e alimentação escolar indígena.

<sup>34</sup> No documento final da I CONEEI/2009 estabelece que o governo federal somente implantará os territórios etnoeducacionais com anuência dos povos indígenas, após consulta pública e ampla.

A comissão<sup>35</sup> constituída poderá convidar ou admitir outros membros, tais como: representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena. Por fim, a referida comissão deverá submeter o plano de ação à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

Ainda, será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos. Caberá a comissão elaborar suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo, semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias. Cabe a comissão acompanhar a execução do plano e promover sua revisão periódica.

Os Artigos 8º, 9º e 10º descrevem o que deve conter no Plano de Ação, a formação de professores e as exigências para a produção de materiais didáticos e paradidáticos para as escolas indígenas. Os Artigos 11, 12 e 13 estruturam o ensino médio profissionalizantes nos territórios etnoeducacionais, bem como, que o cardápio da alimentação escolar deve respeitar os hábitos alimentares dos coletivos culturais e, também, as despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

O Artigo 14<sup>36</sup>, pela primeira vez na legislação sobre as escolas indígenas, referencia à avaliação da educação escolar indígena, com o seguinte texto: “Ministério da Educação coordenará à implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos”.

---

<sup>35</sup> O documento preliminar da I CONEEI solicita a retirada do termo comissão para o estabelecimento de um conselho com maioria indígena, levando em consideração a diversidade sociocultural da região, bem como o tamanho da população. O conselho desempenhará o papel deliberativo, consultor e fiscalizador.

<sup>36</sup> O documento da I CONEEI/2009 amplia a participação dos coletivos culturais, no acompanhamento, monitoração e avaliação educacional, com a inserção da participação dos educadores indígenas, remetendo a avaliação ao referendo da Proposta Pedagógica de cada unidade escolar indígena.

A redação dada ao texto não descreve se haverá uma forma diferenciada para avaliar a educação escolar indígena nesses territórios. As recomendações do MEC sobre a avaliação nacional, a partir de 2007, nas comunidades indígenas é que, apenas, os coletivos bilingues (falantes da língua materna e da língua portuguesa) sejam submetidos aos exames nacionais, na mesma formatação a que são submetidas as demais escolas não indígenas.

Por não descrever no Decreto em que consiste a avaliação da educação básica nos espaços etnoeducacionais e o fato do exame nacional ocupar espaço descomunal no interior do currículo, uma vez que esse exame preconiza o extrato de “quantificação” do que se presume ensinar e aprender, ficando em suspenso, o que venha a ser a avaliação da educação básica nas escolas etnoeducacionais e quiçá em todas as escolas indígenas.

A preocupação fica no fato que todos os entes federativos aderiram à avaliação nacional na formatação de exame, por meio de celebração de convênios entre o MEC, estados e municípios para acompanhamento dos exames, sua implantação e execução, bem como na execução do PDE e no alcance dos índices do IDEB. Segundo trecho do discurso do Senador do Partido dos Trabalhadores, Paulo Paim<sup>37</sup>, “todos os entes federativos aderiram ao proposto”.

Considerando o depoimento do professor Armando da Silva Menezes – da etnia tucano<sup>38</sup>, percebe-se a dificuldade dos técnicos e dos governantes não indígenas em

---

<sup>37</sup> Disponível em <Senador Paulo Paim PT-RS O Cidadão no Legislativo [Pronunciamentos].mht>. Acesso em: 02/11/2009 às 23h.: o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE). Criado em 2007, o PDE é um conjunto de ações estratégicas do Ministério visando à melhoria da qualidade da educação. Na Educação Básica nós temos: Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PAR Plano de Metas) – é um instrumento que permite o diagnóstico da situação educacional dos Estados e Municípios e elaboração de um Plano de Ações Articuladas (PAR) específico para cada ente. O plano orienta a transferência dos recursos voluntários do MEC.> Todos os Estados e Municípios aderiram ao Plano. Ideb - indicador que afere a qualidade da educação, considerando fluxo escolar (aprovação e reaprovação dos estudantes) e médias de desempenho nas avaliações nacionais (Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil).

<sup>38</sup> Diretor da Estadual Sagrado Coração de Jesus – em São Gabriel da Cachoeira/AM. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11825)>. Acessado em 17 de dezembro de 2008, 16:25:14 e 27/12/2008 às 21h 54 minutos. Se a educação diferenciada é um direito dos povos indígenas, por que devemos fazer a mesma prova aplicada em todas as escolas brasileiras? A pergunta do professor indígena diz respeito à Prova Brasil, exame criado pelo Ministério da Educação em 2005 para avaliar as habilidades dos estudantes de quarta a oitava séries do ensino fundamental, em língua portuguesa e matemática. De acordo com o professor, muitas palavras e até a forma de colocar determinadas questões na Prova Brasil não são compreendidas pelos alunos das escolas indígenas, por não fazermem parte do seu processo de aprendizagem, que é intercultural e usa as línguas faladas pelas comunidades – o tucano e o português. Menezes relata que as diferenças não ocorrem apenas de estado para estado e sim de região para região. A escola indígena acrescenta, tem uma metodologia diferenciada. “Além das matérias do currículo comum, trabalhamos também com os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas, pois valorizamos os saberes de nossos ancestrais”. “A iniciativa de avaliar o aprendizado de todos os estudantes é excelente, mas deve contemplar as especificidades de cada região e cultura”.

âmbito estadual e municipal, em compreender os outros coletivos culturais. Ainda, os depoimentos das autoridades educacionais indígenas, como os do cacique guarani da comunidade da aldeia Tenonde Porã, Sr. Timoteo da Silva Verá<sup>39</sup>; e, também, da coordenadora pedagógica Édina Silva Souza<sup>40</sup> – indígena Guarani Nandéva, Dourados/MS

---

<sup>39</sup> **Escola Guwyra Pepo - uma das piores do sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2007-** Localizada a cerca de 70 quilômetros do Centro de São Paulo, na região de Barragem, no extremo Sul da capital, a comunidade da aldeia Tenonde Porã nem sabia que a escola Guwyra Pepo, que fica no local, havia sido classificada como uma das piores do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2007. Com 280 alunos, da 1<sup>a</sup> série ao 3<sup>º</sup> ano do ensino médio, a escola teve o pior desempenho do estado em matemática na 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série, com médias de 119,3 e 147,5, respectivamente. A pontuação ficou abaixo do nível básico, que é de 175 e 200, respectivamente. Em língua portuguesa a escola também obteve desempenho ruim e teve média de 171 na 6<sup>a</sup> série quando o considerado adequado é entre 225 e 275. A unidade conta com cinco professores indígenas e sete da cidade. A presença dos professores locais é essencial porque a maioria das crianças só fala a língua indígena guarani e entende poucas expressões em português. Muitos adultos falam português, mas escrevem pouco e mal. Para o cacique da aldeia, Timoteo da Silva Verá - que foi avisado pela imprensa sobre o resultado do Saresp, - o fato de eles não falarem português e terem uma cultura baseada na oralidade dificulta a aprendizagem. “Nossa educação é totalmente oral, a gente ensina a língua e a fazer conta só falando”, afirma Verá. Na opinião dele, deveria haver uma avaliação restrita às escolas indígenas. “Temos um conhecimento e uma sabedoria diferente dos brancos, mas ninguém é melhor do que ninguém. Nós já somos discriminados por sermos índios e ainda saem falando isso que temos nota ruim”, diz. Outro fator que complica, segundo ele, é o fato de os sete professores de fora da aldeia não falarem guarani, o que dificulta a comunicação com os alunos e impede que eles consigam dar exemplos dentro da realidade local. Ainda segundo o cacique, os pais querem que seus filhos estudem, mas por objetivos diferentes dos não indígenas. O guarani pensa diferente. O filho tem que estudar para defender seus direitos e trazer coisas boas para a comunidade, poder ser uma liderança no futuro. Pensamos em comunidade e não individualmente”, diz Verá. De acordo com o cacique, a comunidade entende que é necessário aprender português, mas isso tem que ser feito na escola. A assessoria de imprensa da Secretaria Estadual de Educação informou que a avaliação não pode ser diferente, tem que ser igual para todas as escolas, pois a língua oficial do país é o português e todos devem aprendê-la. Publicado 15 Março 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com>;

<<http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2008/03/15/em-escola-indigena-uma-das-piores-no-saresp-a-lingua-oficial-e-o-guarani/>> . Acesso em: 25/07/2008 às 17h 29minutos.

<sup>40</sup> Para enriquecimento do trabalho documental, ouvi, informalmente, professores, orientadores e demais técnicos da educação escolar indígena, cujos relatos sobre a avaliação nacional são semelhantes ao depoimento da professora Édina Silva de Souza, indígena Guarani Nandéva, que por nove anos atuou como coordenadora do projeto ensino na língua da Escola Municipal Tengatú Marangatu e, no ano 2008, assessorava a Secretaria Municipal para Educação Escolar Indígena. Uma vez que a mesma mostrou-se interessada que a sua fala fosse documentada, transcrevemos parte da entrevista concedida em novembro de 2008, às 16h 58 minutos, na Diretoria de Educação Indígena/Secretaria Municipal de Educação/Dourados: “Não sei se eram os técnicos de educação que chegaram à escola, na época coordenávamos o projeto de ensino na língua (referindo-se a língua materna indígena). O referido projeto teve início em 1999. Os técnicos chegaram à escola com as provas prontas. Nessa escola, desde a educação infantil, as crianças são alfabetizadas na língua guarani e gradativamente, acontece à introdução da língua portuguesa. Tentamos conversar com os técnicos, questionando a aplicação das provas em língua portuguesa às crianças, pois elas não iriam conseguir fazer, uma vez que os termos das questões eram termos muito técnicos e a educação na comunidade indígena é diferenciada, isto é, o currículo é totalmente diferente da forma que é ensinada ao não índio. A metodologia utilizada na escola é através de rede temática, sobre tudo que ela vai precisar saber dentro da comunidade, tais como: a questão de autonomia, a questão de sobrevivência e outras. Não levaram em conta a nossa argumentação, distribuíram as provas - tinham que aplicar o exame. Juntou-se, em apoio a minha argumentação, o professor da sala de aula - Aquilera de Souza, mas, os técnicos foram irredutíveis

revelam como os coletivos culturais são considerados organizações genéricas, diante dos sistemas de avaliação, pois a compreensão da cultura do outro, possivelmente, seja obtida a partir da própria cultura, ou ainda, ao tentar resolver os “problemas” de uma outra cultura, seja feito a partir de sua própria cultura, o que poderá evocar a diferença e a generalização.

Nos artigos anteriores ao Artigo 14 do Decreto há sempre uma referência à participação direta dos povos indígenas, o que não ocorre diretamente na redação do referido artigo, possibilitando a pressuposição de que esses acompanhamentos e avaliação sejam realizados de forma externa à comunidade local.

Uma vez que o Decreto permite aos coletivos culturais criarem o próprio material didático e paradidático nas formas bilíngue e multilíngue, com base na(s) cultura(s) de cada território, há de se presumir, que tal fato dificultará a realização de uma avaliação unitária com base em exames. A avaliação baseada nos resultados dos exames, ou em respostas unitárias, nos dizeres de Barriga (2008, p. 47 e 48), “é um espaço que inverte as relações de saber e de poder”, pois reduz os “problemas teóricos da educação ao âmbito técnico da educação”.

## 2.2.6 Um espaço perto de casa - legislação estadual

Inicialmente, é pertinente que se apresente uma sucinta retrospectiva histórica sobre o Mato Grosso do Sul, como unidade federada, tomando-se, por base, os estudos de Gressler e Swensson (1988) e de Corrêa (2006).

O território do atual Estado de Mato Grosso do Sul, segundo o Tratado de Tordesilhas, pertencia à Espanha; a exploração desse estado pelos não-índios deveu-se às expedições de aventureiros e, também, à atuação dos jesuítas. Passadas as buscas pelo

---

quanto a não aplicação. Diante do exposto, solicitamos, pelo menos, traduzir as questões da língua portuguesa para a língua materna, no intuito das crianças conseguirem entender algumas questões, porque só falavam na língua (materna da comunidade). O resultado foi uma coisa muito massacrante para as crianças, pois havia termos que não conseguíamos traduzir. O que prejudicou em muito o trabalho na sala de aula, uma vez que não podíamos aplicar nenhuma atividade avaliativa, as crianças achavam que era para nota. Ficaram com muito medo da classificação. Todos tiveram muita dificuldade com os exames nacionais e seu resultado negativo, porque tudo isso, era uma coisa diferenciada do universo local – o da comunidade indígena. O resultado recebido já era o esperado, porque as crianças não tinham condição de responder as questões, creio que até o não índio não conseguiria entender determinados questionamentos. Os professores, ao receberam o resultado dos exames, ficaram frustrados como professores indígenas, por haver ‘fracassado’. Encararmos isso, como uma forma discriminatória. Sabendo eles, (referindo-se aos técnicos de educação), que a educação indígena é diferenciada, trouxeram uma coisa diferente da realidade local para as crianças resolverem”.

ouro, os bandeirantes paulistas fizeram incursões com o propósito de capturar índios para vendê-los aos donos das lavouras do litoral. Entretanto, essa dominação não se deu sem conflitos, resistências que perduram até hoje, em prol da preservação da identidade de cada uma dessas nações. Esse conflito incessante tem como foco as terras - o território. A exploração do ouro pelos traficantes de humanos - também conhecidos como bandeirantes - tornou-se uma atividade comum a ponto de fundarem arraiais auríferos de incremento à atividade mineradora, que contribuiu para a devastação das terras e dos rios que outrora pertenciam aos indígenas.

A criação do estado de Mato Grosso do Sul resulta do movimento divisionista no sul de Mato Grosso, cuja origem remonta aos fins do século XIX, mais precisamente em 1889, quando alguns políticos corumbaenses divulgaram um manifesto no qual propunham a transferência da capital de Mato Grosso para Corumbá. Alguns fatores, como a sistematização da pecuária, a exploração da erva-mate pela Companhia Matte Laranjeira (que explorava a mão de obra indígena) e a ligação entre o Sul de Mato Grosso e São Paulo marcaram a origem do movimento divisionista. Inicialmente, o movimento divisionista não tinha um plano, um programa político definido; confundia-se com interesses pessoais do coronelismo. Nesse período, a hegemonia era formada pelos fazendeiros que defendiam a ideia divisionista e a integração dos indígenas à sociedade brasileira.

Após vários estudos, negociações, acordos políticos, o Presidente Ernesto Geisel assinou, em 11 de Outubro de 1977, por meio da Lei Complementar nº 31, a criação do Estado de Mato Grosso do Sul.

A partir dos princípios constitucionais federais, consolidaram-se em Mato Grosso do Sul, a Constituição Estadual/1989 – Artigo 251, com as Diretrizes Gerais para a educação escolar indígena, que exigem políticas integradas de ensino e de pesquisa. Mais tarde, a Constituição Estadual foi revisada e adequada aos princípios dos demais documentos, como: a LDB/1996, a Resolução do CNE/CEB nº 03/1999, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 2005 – para o estabelecimento de políticas públicas na formulação de princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológicos, semióticos, outros mais, com o intuito de apontar as diferentes realidades curriculares pelas várias etnias existentes no Estado.

Os documentos estudados e apresentados na presente pesquisa apontam a escola indígena específica e diferenciada, como ensejada tanto pelos técnicos, como,

também, pelos especialistas da educação indígena, o que pressupõe o envolvimento e o compromisso de cada etnia como o agente, o autor e o co-autor de todo o processo educacional. A condução e a gestão da escola indígena, ao ser outorgada aos índios, pressupõem o empenho de todos os setores, em todas as instâncias administrativas, em apoiar, subsidiar, promover e prover o diálogo com as demais culturas, ampliando, assim, as parcerias.

Em 05 de outubro de 1989, a Assembléia Estadual Constituinte promulga a Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, cujo Preâmbulo é semelhante ao da Constituição Nacional, referendando os princípios da Revolução Francesa: liberdade, igualdade, fraternidade. O preâmbulo da Constituição Brasileira difere por apontar, em sua narrativa, o reconhecimento do Estado Brasileiro plural e mencionar o esforço de produzir uma sociedade “sem preconceitos”, enquanto o preâmbulo da Constituição Estadual assegura a “autonomia” municipal e o “acesso” de todos à justiça, à educação, à saúde e à cultura.

À época do último Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano 2000, viviam no Brasil cerca de 735 mil índios, que representam cerca de 0,4% da população brasileira. Segundo a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), eles estavam distribuídos em 225 diferentes etnias. Em Mato Grosso do Sul, conforme dados da FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), vivem atualmente 62.638 índios, distribuídos em 9 etnias e localizados em 31 municípios. As maiores populações são das etnias kaiowá (29.097), Terena (20.940) e Guarani (10.070).

Sendo 14.108 matrículas<sup>41</sup> provenientes das nove etnias<sup>42</sup> do Estado - Atikum, Guató, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Kamba, Kadiwéu, Kinikinaw, Ofaié e Terena, em parceria entre as redes municipal e estadual de ensino, cabendo, aos municípios, o ensino fundamental e ao Estado, o ensino médio, conforme prevê a LDB/1996.

São 662<sup>43</sup> professores, que atuam nas escolas situadas nas aldeias. No ano de 2005, o censo escolar registrou o quantitativo de 12.579<sup>44</sup> matrículas para o ensino

---

<sup>41</sup> Dados colhidos na publicação do INEP sobre Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil em 2007, referente ao Censo Escolar do ano de 2005.

<sup>42</sup> Referência encontrada na Lei Estadual de Mato Grosso do Sul n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003 que aprova o Plano Estadual de Educação.

<sup>43</sup> Dados colhidos na publicação do INEP sobre Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil em 2007, referente ao Censo Escolar do ano de 2005.

<sup>44</sup> Dados colhidos na publicação do INEP sobre Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil em 2007, referente ao Censo Escolar do ano de 2005.

fundamental. O censo revela ainda, a distribuição das matrículas, sendo 95% realizadas em escolas municipais; 4,1% em escolas estaduais, e menos de 1% em escolas particulares.

De acordo com o Cimi<sup>45</sup> (Conselho Indigenista Missionário), ao mesmo tempo em que o número de habitantes indígenas cresce, principalmente na zona urbana, aumentam também os conflitos por terras. Somente na região de Dourados, mais de 35 mil indígenas da etnia guarani/kaiowá vivem confinados em pequenos pedaços de terra, nenhuma outra região do Brasil há uma proporção tão pequena de terra.

O Estado reconhece, ainda, às nações indígenas - o seu território (o que sobrou dele ou foi delimitado pelo próprio Estado), assegurando-lhes modos de vida próprios, respeitando sua cultura e sua língua, podendo estabelecer projetos especiais visando à organização de programas de estudos e de pesquisa de idiomas, artes e culturas para preservar e valorizar as formas tradicionais de expressão dessas nações. Em relação ao ensino, assegura às comunidades indígenas o ensino fundamental, ministrado em língua portuguesa, garantindo a utilização da língua materna e processos próprios de aprendizagem, conforme a cultura de cada coletivo.

Nos nove itens do Artigo 189, da legislação estadual, entre outras questões, o texto estabelece que compete ao Estado proporcionar igualdade de condições para acesso e permanência na escola, bem como, a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, preconizando, ainda, a permissão do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a preservação dos valores educacionais, regionais e locais, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e, por fim, a garantia do padrão de qualidade dessa educação.

A educação escolar coadunando com as legislações nacionais e internacionais partilha com a sociedade e com a família a responsabilidade pela educação de seus filhos para uma cidadania e o ingresso no “mundo” do trabalho.

Em 2002, o Decreto Estadual nº 10.734, de 18 de abril de 2002, cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. O referido decreto faz uma apologia à especificidade das culturas indígenas; todavia, como as demais legislações estudadas durante a pesquisa, não

---

<sup>45</sup> CIMI (Conselho Indigenista Missionário) – Disponível no endereço eletrônico: <[http://www.ms.gov.br/noticias/index.php?templat=vis&site=136&id\\_comp=1068&id\\_reg=28562&voltar=home&site\\_reg=136&id\\_comp\\_orig=1068](http://www.ms.gov.br/noticias/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=28562&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068)> . Acesso em: 8 de novembro de 2008.

se pronuncia quanto às escolas indígenas serem submetidas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica.

O Conselho Estadual e Secretaria da Educação, por meio de audiências públicas, com participação dos professores índios do Estado e do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena aprovaram a Deliberação CEE/MS Nº 6.767 de 25 de outubro de 2002, que atribui no âmbito do Estado, a criação das categorias escola indígena e professor indígena, e, também, fixou normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena.

Os Conselhos Nacional e Estadual enfrentam o desafio em regulamentar uma pedagogia intercultural, pois, a pedagogia vislumbrada prevê o rompimento com a perspectiva da instrumentalização metodológica e cognitiva para uma vertente de premente investigação, elaboração e sistematização de outros conteúdos, ou seja, “escrever”<sup>46</sup> a “antropologia de si mesmos” (NASCIMENTO, 2004) e da comunidade; ainda, a atitude de ressignificar os conteúdos denominados de “universais”; a cumplicidade da autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, singulares e, por fim, a avaliação da qualidade do ensino próprio e pertinente.

O dilema posto implica em compreender e selecionar quais os conhecimentos que são universalizados pela cultura hegemônica e devam constituir o currículo da comunidade indígena e ainda, que conhecimentos desse coletivo cultural são necessários para a preservação da cultura e da sobrevivência da comunidade e devem ser apropriados pelas comunidades indígenas na constituição dos currículos e qual a formatação desse currículo. Assim, a seleção do que será ensinado precisa estar presente na Proposta Pedagógica de cada escola indígena.

O Artigo 26, da referida Deliberação, estabelece que a “Escola Indígena será assessorada, acompanhada e avaliada pelas equipes técnicas responsáveis da Secretaria de Estado de Educação e das Secretarias Municipais de Educação, em regime de colaboração, para atendimento aos padrões de qualidade e às exigências legais em vigor, na forma do estabelecido nesta Deliberação”. Postula que as secretarias podem acrescentar outros aspectos à avaliação, de certo incluem os dados obtidos por meio da avaliação nacional.

---

<sup>46</sup> No sentido de compor, corresponder, deixar-se ver e ser visto.

O Artigo 194 da Constituição Estadual estabelece a elaboração do Plano Estadual de Educação/PEE, de duração plurianual, com o objetivo de articular e desenvolver o ensino em seus diversos níveis à integração das ações do poder público. O documento afirma ser a escola em terras indígenas não mais uma imposição da autoridade institucionalizada, porém, uma reivindicação dos povos indígenas.

Portanto, “povos indígenas” podem constituir um território conceitual disputado, no qual cada povo, possivelmente, é pensado num tempo-duplo, com “objetos” históricos de uma pedagogia nacionalista, cujo discurso atribui autoridade com base na origem histórica que está no “passado”. Os “povos” podem ser os “sujeitos” de um processo de significação que pressupõe a obliteração de qualquer presença anterior ou originária do povo-nação.

O PEE possibilita a correção da prática hegemônica ao redirecionar a educação escolar oferecida à população indígena no Estado, que anteriormente, acontecia em anexos de escolas públicas estaduais e municipais, situadas em áreas indígenas, com propostas pedagógicas elaboradas por não-índios e com organização, estrutura e funcionamento de acordo com as normas estabelecidas para os Sistemas Estadual e Municipal de Ensino, a uma prática escolar diferenciada.

No âmbito do Plano Estadual de Educação, a educação escolar indígena caminha em direção da universalidade e especificidade do atendimento, como categoria - escola indígena, provendo, inclusive, a docência de professores índios que possibilitem uma educação intercultural e multilíngue e, ainda, a produção de material didático próprio das culturas indígenas de cada etnia.

Em 2003, o Estado, por meio da Resolução/SED nº 1.610, de 20 de janeiro de 2003, atribuiu ao Programa Estadual de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação o caráter de Programa Educacional, ampliando o espectro da avaliação para a dimensão não somente escolar, cedendo a utilização dos índices apresentados nos resultados da avaliação aos estudos de outras secretarias, para justificar a elaboração de políticas públicas no Estado.

O Plano Estadual de Educação se mostra altruísta para com as comunidades indígenas, embora o texto sobre a organização das escolas indígenas, ainda recorra a “adaptações” tidas como necessárias às suas peculiaridades, no que diz respeito, aos conteúdos curriculares, metodologias, programas e ações voltadas para a “superação e

transformação” das condições de vida das comunidades indígenas, propiciando, a estas, a “auto-sustentação e autonomia”.

As decisões legais precisam cuidar para que, ao se fazer um movimento de abrangência em direção a uma maior diversidade cultural, não se reverta em novas formas de fechamento étnico. Pressupondo-se que uma sociedade multicultural sempre envolve mais de um grupo, possivelmente necessita-se de mais que um referencial para a base de uma negociação, evitando o assimilacionismo étnico, haja vista que a base nacional comum da educação, posta como elemento centrante, estabelece a hegemonia da cultura nacional, como inegociável.

### **2.3 Resultados publicizados... e o lugar da diversidade**

A então chamada “cultura de avaliação”, também defendida por Carnoy (2002), para forçar a implantação do que chama de cultura avaliativa, não hesita em se mostrar favorável à publicidade dos resultados da avaliação nacional, isto é, enfoque no produto e não no processo, estabelecendo, dessa forma - perversa, a concorrência entre as escolas.

Carnoy (2002), ao escrever para os planejadores da educação dos países que fazem parte da ONU, esclarece que, ao se dar a devida publicidade aos resultados da avaliação, estabelecimento por estabelecimento de ensino, ao comunicarem os resultados dos exames promovidos em escala nacional, comparando-os com outros resultados, esses padrões educativos (estabelecidos pelo poder central) têm o interesse de fornecer às escolas e pais uma ideia clara dos resultados, com a expectativa de que esses pais busquem os estabelecimentos de ensino com os padrões mais elevados de desempenho.

A situação descrita é perversa, dada à pluralidade cultural do país e no interior da própria escola, pois, favorece ao currículo nacional unificado e atentando apenas para a inclusão cultural prenuncia-se a invisibilidade das diversidades culturais. Assim, a abordagem de autores como Carnoy, sustenta o estabelecimento no país de uma Política de Avaliação Educacional, objetivando a otimização e um menor dispêndio do erário público para com a educação escolar. Não se pode esquecer que a implantação e a manutenção de um sistema educacional para a interculturalidade são dispendiosas.

Segundo dados do próprio Ministério da Educação, no ano de 2005 “os investimentos em educação indígena aumentaram 233% em relação a 2003 – passaram de

R\$ 3,3 milhões para R\$ 11 milhões. A merenda escolar destinada aos estudantes índios é de R\$ 0,34 por dia, enquanto nas demais escolas públicas é de R\$ 0,18<sup>47</sup>.

A relação dos 11 (onze) princípios da LDB/1996 revela-se como campo denso de disputa de significados e sentidos, pautados na arena dos espaços intervalares tanto da consolidação do direito, da oferta de oportunidades, da universalidade, obrigatoriedade, da gratuidade, da pluralidade, da liberdade e da tolerância, da democracia e do controle.

Esses princípios elencam a afirmação do dever do Estado com a educação escolar pública nos incisos I, II, III, IV e V do Artigo 4º. A ambiguidade expressa nos "padrões mínimos de qualidade", da LDB/1996, do inciso IX, do mesmo artigo, regulamenta o Inciso VII, do Artigo 206, da Constituição Brasileira - "garantia de padrão de qualidade". Como garantir um padrão de qualidade de ensino e de aprendizagem com base em padrões mínimos que foram articulados no interior de uma sociedade monocultura.

A qualidade da educação postulada nas questões da avaliação nacional afere na "compreensão" de que toda resposta seja ela 'certa' ou 'errada', do ponto de vista do avaliador, traz em si conhecimentos e desconhecimentos, leva à conclusão de que o que permite o movimento é o 'ainda não saber'". (ESTEBAN, 2008, p. 22).

A publicização dos resultados e uma única assertiva para cada questão reforçam a existência do binômio certo/errado e também, que todas as coisas melhorarão no futuro cronometrado na descrição das metas de políticas de governo.

Afonso (2005) denuncia que a avaliação nacional implica no desconhecimento aprofundado da escola sobre si mesma e a escola vê nos instrumentos estandardizados de avaliação os meios seguros de prover o acesso a esse conhecimento. Assim, as metodologias empregadas para gerar os dados são complexas e híbridas. Na visão desse autor é de se pressupor que os técnicos e mesmo professores, ao elaborarem os instrumentos para avaliação em larga escala, desconheçam as escolas que são produzidas e ressignificadas no interior do país, bem como as escolas diferenciadas.

O autor, Afonso (2005), aponta dois "modelos" que servem de parâmetros à cultura hegemônica de avaliação no Brasil. São eles: o de individualismo possessivo e o de responsabilidade administrativo-burocrático. O primeiro refere-se à escola com a função de

---

<sup>47</sup> Extraído do endereço: <[www.unemat.br](http://www.unemat.br)> , consultado em 27/04/05.

proporcionar oportunidades para que cada indivíduo desenvolva as capacidades inatas e contribua para o desenvolvimento da sociedade. O segundo baseia-se na lógica do “mercado” - a educação é vista como mercadoria na qual a complexidade do ensino e da aprendizagem não é reconhecida. No Brasil, possivelmente, a política de avaliação da educação básica encerra, em si mesma, os dois “modelos”.

O governante ao dar publicidade na mídia sobre os resultados dos exames nacionais, as unidades federadas e os municípios, presume estar prestando contas dos recursos financeiros à sociedade. Entretanto, não oferece maiores informações ou inferências sobre os resultados. Essa atitude silenciosa posiciona toda uma sociedade contrária ao desperdício, a aceitar, como procedimento para melhoria do ensino e da aprendizagem, o posicionamento em favor de um currículo mais exigente e unitário.

A despeito dos avanços da legislação brasileira sobre os povos indígenas, ainda persiste o sistema de avaliação “universal” por meio de exames. Assim sendo, a universalização da avaliação educacional reduz o currículo da escola indígena ao das escolas não indígenas e a política cultural, em folclore. A educação intercultural não pode ser confundida com as questões de inclusão social, tais como, as de gênero, de religião e, ainda, das pessoas com necessidades especiais – como um termo genérico que preconiza a tudo que destoa da “normalidade” pré-concebida.

Na concepção de Bhabha (2005), o sujeito do discurso cultural se encontra dividido entre o performático (significação da identificação cultural de um povo na temporalidade do entrelugar) e o pedagógico (processos de significação e de obliteração do outro - com base na narrativa e na tradição de cunho contraditório/ambivalente). Essa ambivalência da outridade - ou seja, da autoridade para narrar o outro, éposta como as contranarrativas da nação que rasuram as fronteiras totalizadoras, reais e conceituais.

Skliar, (2002, p. 99) esclarece que

La necesidad de construcción del otro no es de modo alguno accidental, no ocurre por acaso, no resulta de una posición ingenuamente egocéntrica y/o etnocéntrica y/o falocéntrica de la mesmidad: es, además, una necesidad de matar (física y concretamente) y matar (simbólica y metaforicamente) al otro. (A necessidade de construção do outro não é de modo algum accidental, não ocorre por acaso, não resulta de uma posição ingenuamente egocéntrica e/ou etnocéntrica e/ou masculino da mesmidade é uma necessidade de matar (física e concretamente) e matar (simbólica e metaforicamente) ao outro). (Tradução livre, realizada por mim).

## 2.4 Pressuposições...

Para definir a qualidade da educação, descrita nos documentos estudados, o governo atrelou o sucesso na educação aos insumos/recursos pedagógicos e financeiros, que, também, cuja aquisição passa a ser responsável pelo desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, bem como, pelos resultados positivos nos exames de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, a avaliação da educação pressupõe, também, a busca de informações sobre quais recursos materiais e humanos localizados na escola e como são utilizados. Assim, articula a qualidade da educação à avaliação externa, quando afirma que a qualidade e a equidade da educação escolar podem ser definidas a partir dos resultados educativos expressos no desempenho e nas respostas aos questionários contextuais preenchidos pelos estudantes.

Outra instituição é a do Banco Mundial<sup>48</sup>, responsável pelo fomento nesse processo de Educação para Todos. Volta-se, enquanto instituição do “conhecimento”, para a mensuração da “eficiência” e da “eficácia” dos sistemas educativos, por meio, da medição dos processos de ensino e aprendizagem, indicando que a melhoria da qualidade da educação dar-se-á por meio da criação de sistemas nacionais de avaliação da

---

<sup>48</sup> O Banco Mundial é uma das maiores fontes de conhecimento e financiamento do mundo, que oferece apoio aos governos dos países membros em seus esforços para investir em escolas e centros de saúde, fornecimento de água e energia, combate a doenças e proteção do meio ambiente. O Banco Mundial não é um “banco” no sentido comum, mas uma organização internacional constituída por 185 países desenvolvidos e em desenvolvimento – que são os seus membros. O apoio prestado a um país mutuário é orientado por uma única estratégia (chamada de Estratégia de Assistência ao País), que é planejada pelo próprio país com a participação do Banco Mundial e de muitos outros doadores, grupos de ajuda e organizações da sociedade civil. O Banco Mundial oferece dois tipos de empréstimos básicos: financiamentos para investimento em bens, obras e serviços, destinados a apoiar os projetos de desenvolvimento social e econômico em uma ampla gama de setores, e empréstimos de ajuste, que visam prestar assistência às reformas institucionais e de políticas. O Banco Mundial estabelece com o país mutuário o objetivo de desenvolvimento do projeto ou do programa, os resultados a serem obtidos, os indicadores de desempenho (que possibilitam medir o impacto e o êxito do projeto) e um plano para colocá-lo em prática. Após a aprovação e entrada em vigor de um empréstimo, o mutuário implementa o projeto ou programa de acordo com os termos acordados com o Banco Mundial. O Banco Mundial supervisiona como cada empréstimo é utilizado e avalia seus resultados. Os Estados Unidos são o maior acionista com direito a 16,41% dos votos, seguido pelo Japão (7,87%), Alemanha (4,49%), Reino Unido (4,31%) e França (4,31%). O restante dos votos é distribuído entre os outros países membros. Cada governo participante é representado por um Diretor Executivo. Os cinco maiores acionistas (França, Alemanha, Japão, Reino Unido e Estados Unidos) designam individualmente um diretor executivo e os outros países membros são representados por 19 diretores executivos. Os 24 Diretores Executivos compõem a Diretoria Executiva. Os complexos desafios do País em educação e saúde, especialmente questões ligadas à melhoria e ampliação do ensino médio e da primeira infância, assim como o fortalecimento do sistema único de saúde e dos sistemas estaduais, também são áreas onde o conhecimento e experiência do Banco Mundial poderão ser importantes. No nível sub-nacional, o Banco Mundial tem apoiado programas de gestão por resultados, ajudando a aumentar a eficiência do setor público em estados como Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará. (grifos meus). Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org>>. Acesso em setembro de 2008.

aprendizagem e pela garantia de insumos crescentes nas escolas, tais como: livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Para tanto, indica que a gestão, como supervisora do processo, tem um papel decisivo na elevação do índice de aproveitamento escolar.

Apesar dos documentos internacionais não determinarem, explicitamente, qual deva ser o currículo universal e muito menos de obrigar os países membros ou as unidades federativas a submeterem todas as escolas ao sistema de avaliação da educação básica, pressupõem-se a existência de circunstâncias sociais postas nas relações de poder. Aos sujeitos da escola pública, os governos apresentam os resultados da avaliação nacional como demonstração do resultado do trabalho pedagógico, cuja qualidade preconizava uma formação “sólida”, “ética” e “solidária”.

O valor que pais e autoridades das escolas atribuem ao desempenho dos alunos nos diferentes processos de avaliação de aprendizagem realizados pelos sistemas e/ou pelas escolas, parece demonstrar a importância que os exames ganharam junto aos agentes escolares e à comunidade. Isso, também, acaba interferindo na expectativa dos professores, pais e alunos, que aceitam como normal e natural um determinado padrão de aprendizagem para os estudantes.

O nexo social do processo de avaliar em Sistema é possibilitado pelas necessidades sociais de cada época; o processo de avaliação demarcando, de acordo com sua função social, a direção de sua eficácia ou ineficácia como processo social, está nas relações de poder. Foucault (2000, p. 176) esclarece que “esse poder deve adquirir o instrumento para uma vigilância permanente, exaustiva, onipresente, capaz de tornar tudo visível, mas, a condição de se tornar ela mesma invisível”.

Diante do que se tem apresentado, presumo que:

a. O exame nacional postula a legitimação do saber do sujeito, fornecendo-lhe uma certificação, uma vez que o exame ocorre na saída – ao final de cada ciclo. Os determinantes técnicos para elaboração, aplicação e divulgação dos resultados convertem os exames na dimensão de “cientificidade”, uma vez que o governo concentra a discussão sobre as questões sociais da educação, no que diz respeito à avaliação em larga escala, na objetividade, na validade e na confiabilidade.

b. O resultado do exame nacional cuida em apontar os níveis de qualidade do ensino do professor e da aprendizagem do aluno indígena baseando-se em dados numéricos

de acertos. Sobre o número tão utilizado na cultura europeia para identificar o outro, Bhabha (2005) alerta que o “número quebra a unidade, destrói a identidade”( p. 226), uma vez que desconsidera os aspectos cognitivos do ensino e da aprendizagem, baseia-se no produto e não na produção.

c. A gestão democrática – fica responsabilizada pelos resultados dos exames, uma vez que a gestão é validada pela participação dos grupos sociais, confia-lhe a composição de decisão, de avaliação e de planejamento. Assim, o ensino acaba sendo “reduzido a uma questão de métodos, redutível e exclusivamente relacionado com questões práticas e técnicas” (GIROUX, 2003, p. 110).

d. A diversidade cultural que, em determinados momentos, parece ser confundida com a inclusão social, cuja narrativa legal possibilita conceituá-la como tolerância ao outro que insiste em se fazer visível, evocando a justiça social estabelecida por meio de orientações estratégicas para a regulação: programas, registros, certificações e métodos de reconhecimento e autorização.

e. A qualidade e a eficácia do processo de ‘civilidade’ a que se propõe à nação envolvem investimentos pesados e um trabalho de fortalecimento das relações voltadas à consolidação da nação, para além das fronteiras nacionais, a partir de uma matriz reguladora de seus matizes sociais.

A qualidade da educação escolar entre os povos indígenas reafirma as identidades e o pertencimento étnico, precedido das seguintes características: comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, capaz de propiciar aos povos indígenas a acessibilidade aos conhecimentos considerados “universais” (tanto dos indígenas como os dos não índios), a partir da valorização de suas línguas maternas e dos saberes tradicionais.

Após Constituição Federal de 1988 definiu-se a função social para a escola no contexto das populações indígenas: A escola indígena diferenciada atenta para questão da equidade prevista nos acordos internacionais, possibilitando, ainda, que as ações decorrentes e imbuídas da intenção de que os alunos, os professores e as comunidades realizem a “antropologia de si mesmos” (NASCIMENTO, 2004).

A educação intercultural para as escolas indígenas possivelmente, seja produzida por meio da dialógica, das relações entre cultura e outras culturas. As relações subjetivas dos coletivos culturais poderão estar inseridas no currículo e na identidade, nas

ressignificações e nas hibridações necessárias, para que a avaliação da educação escolar intercultural implique na valorização das idiossincrasias para averiguação de valores, de pertença, das fronteiras borradadas e ressignificadas, para além da divisão binária.

Portanto, ao pensar uma educação intercultural se faz necessário,

[...] o desenvolvimento étnico e epistemológico de um espaço verdadeiramente público no qual o reconhecimento seja respeitado tanto no plano individual, singular, como no plano social, das relações externas.[...] (NASCIMENTO, 2004, p. 157).

Assim sendo, a Avaliação da Educação Básica, longe de significar um elemento de justificação do que se passa na educação, como os índices da qualidade e da equidade, para prestação de contas aos organismos internacionais, podem constituir-se numa arena de conflitos, de identidade quando o sujeito é posicionado no interior dos critérios que foram designados pelas respostas dadas a algumas questões, sendo que muitas das questões são alheias à estrutura social de outros povos, que, também, são brasileiros.

No Capítulo que se segue: Sistema de avaliação monocultural em conflito com a escola indígena: a desfetichização do sistema nacional de avaliação situa a pesquisa documental e o estudo da implantação da avaliação nacional, levando em consideração a interculturalidade.

### **CAPÍTULO III - SISTEMA DE AVALIAÇÃO MONOCULTURAL EM CONFLITO COM A ESCOLA INDÍGENA**

No terceiro capítulo traço a análise comparativa dos documentos e a educação escolar indígena, como uma modalidade intercultural de educação básica. O diálogo continua com os autores que foram apresentados nos capítulos anteriores, bem como as legislações pertinentes, perpassado pelos dados da avaliação da educação básica.

Para tanto, fez-se necessário compreender do que trata a função educativa. Forquin (1993) esclarece sobre uma delas como sendo a da responsabilidade de transmitir a experiência humana considerada como cultura, mas, a escola, pelo desenho organizacional que lhe fora atribuído, acaba por trabalhar apenas com uma parcela dessa experiência coletiva humana. Assim sendo, o conjunto de conteúdos legitimados no decorrer do processo de escolarização marginaliza a cultura de diversos grupos sociais e a encara como algo a ser eliminado ou substituído pelos padrões hegemônicos de comportamento presentes em todas as esferas dos sistemas de ensino.

Autores, como Afonso (2005), Bhabha (2005), Gentili (2007), corroboram no sentido de que a “qualidade” global assume a retórica conservadora funcional, uma vez que desloca o que é ensinado para o que é aprendido, presumindo que a escola assumiu o papel de homogeneização e assimilação cultural.

Sobre as sociedades indígenas que foram outrora silenciadas, o relator do Parecer/CNE/CEB n. 14/99, Kuno Paulo Rhoden, esclarece que essas sociedades, no decorrer da história, elaboraram complexos sistemas de pensamento e modos idiossincráticos de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar os conhecimentos. Ressignificaram, também, os valores e as concepções particulares sobre o mundo, o ser humano e o sobrenatural.

### 3.1 As dificuldades com o currículo implícito no SAEB: histórico e perspectivas legais

Os Relatórios do INEP, nos anos 2003 a 2007, ao discorrerem sobre as questões das diferenças e de etnicidade, enfatizaram que as “dificuldades” de aprendizagem, junto às populações de outros coletivos culturais, estão postos na desigualdade econômica. Tergiversa assim, sobre as questões das diferenças societárias, das dificuldades com o idioma nacional para os bilingues e as próprias questões sociais e epistemológicas particulares de cada cultura.

Apple (2006, p. 69) aponta outras questões, ao afirmar que estamos diante de um Estado neoconservador, que se “orienta pela visão de um Estado forte em certas áreas, sobretudo no que se refere à política das relações de corpo, gênero e raça, a padrões, valores e condutas e ao tipo de conhecimento que deve ser transmitido a futuras gerações [...]”.

Foi o que ocorreu, em 2007, na Escola Guwyra Pepo, localizada no Estado de São Paulo, cujo ensino é ministrado em guarani. Essa escola foi classificada e publicizada pela mídia “como uma das piores do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)”,<sup>49</sup> “naturalmente”, as dificuldades postas, referem-se as proficiências em língua portuguesa e matemática. A imprensa relata que - “A assessoria de imprensa da Secretaria Estadual de Educação informou que a avaliação não pode ser diferente, tem que ser igual para todas as escolas, pois a língua oficial do país é o português e todos devem aprendê-la”<sup>50</sup>.

Relato semelhante é descrito, em Mato Grosso do Sul, pela então, coordenadora do projeto de ensino na língua Guarani, na Escola Municipal Tengatú Marangatu, localizada no município de Dourados, por ocasião da aplicação dos exames do SAEB e do SAEMS:

---

<sup>49</sup> SARESP – Sistema de avaliação da educação básica do Estado de São Paulo, uma das ramificações do SAEB, proposto na legislação nacional e nos acordos internacionais.

<sup>50</sup> Disponível: [Em escola indígena, uma das piores no Saresp, a língua oficial é o guarani](http://g1.globo.com) Publicado 15 Março 2008, 74 3º SETOR, endereço eletrônico: <<http://g1.globo.com>> e, também, no <<http://webradiobrasilindigena.wordpress.com/2008/03/15/em-escola-indigena-uma-das-piores-no-saresp-a-lingua-oficial-e-o-guarani/>> . Acessado em: 25/07/2008, às 17h29.

Tentamos conversar com os técnicos, questionando a aplicação das provas às crianças, [...], pois, os termos das questões eram termos muito técnicos e a educação na comunidade indígena é diferenciada. É totalmente diferente a forma de ensinar ao não índio [...]. Eles (os técnicos) distribuíram as provas e disseram que tinham que aplicar a prova. Tivemos que traduzir as questões da língua portuguesa que estavam na prova, para ver se as crianças conseguiam entender algumas questões, porque as crianças só falavam na língua (materna indígena). Foi uma coisa muito massacrante para as crianças, pois, tinha termos que nem conseguimos traduzir. Foi uma coisa que prejudicou depois as crianças. Não podíamos aplicar nenhuma “avaliaçãozinha”, (referindo-se as atividades de sala de aula) que eles (as crianças) achavam que era para nota. Ficaram com muito medo. Tive muita dificuldade... bastante... porque era uma coisa diferenciada do universo local da comunidade indígena. (SOUZA, Édina Silva – indígena Guarani Nandéva, Dourados/MS)<sup>51</sup>.

Partilha, também, da mesma ideia o professor Menezes<sup>52</sup>, da etnia tucano. Ao referir-se à Prova Brasil, desabafa: “se a educação diferenciada é um direito dos povos indígenas, por que devemos fazer a mesma prova aplicada em todas as escolas brasileiras?”. Segundo ele, muitas palavras e até a forma de colocar determinadas questões na Prova Brasil não são compreendidas pelos alunos das escolas indígenas por não fazerem parte do seu processo de aprendizagem, que é intercultural e usa as línguas faladas pelas comunidades – nesse caso em particular, o tucano e o português.

Relata, ainda, que as diferenças não ocorrem apenas de estado para estado e, sim, de região para região. Acrescenta que a escola indígena tem uma metodologia diferenciada: “além das matérias do currículo comum, trabalhamos, também, com os saberes tradicionais e a cultura dos povos indígenas, pois, valorizamos os saberes de nossos ancestrais”. Observa que “a iniciativa de avaliar o aprendizado de todos os estudantes é excelente, mas deve contemplar as especificidades de cada região e cultura”.

---

<sup>51</sup> Édina Silva Souza - trabalhou por nove anos como coordenadora do projeto ensino na língua da Escola Municipal Tengatuí Marangatu e esteve presente na escola durante os ciclos de aplicação do SAEB, desde a década de 1990.

<sup>52</sup> Armando da Silva Menezes é diretor da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em São Gabriel da Cachoeira/AM – com 216 alunos e 15 professores, todos indígenas. Consultado no endereço eletrônico: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11825)>, em 27/12/2008 às 21h 54minutos

Uma breve digressão sobre a introdução da escola nas comunidades indígenas, que desde o século XVI, pautou-se pela catequização, “integração” e “assimilação” forçada dos indígenas à nacionalização, negando, portanto, as diferenças culturais das etnias índias. Grupioni (2006, p. 20) esclarece que o paradigma assimilacionista pretendeu,

[...] em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional.

O colonialismo (religioso, militar e civil) impôs a instituição escola no interior das comunidades indígenas, mas, durante cinco séculos não se deu um acompanhamento sistemático aos conteúdos e à metodologia aplicados. No tocante à avaliação do ensino e da aprendizagem, “[...] a escola destinada aos índios [...], no Brasil, nunca foi feita uma avaliação sistemática de seu desempenho, nem pelos agentes envolvidos no momento de sua atuação, nem posteriormente, de forma retrospectiva. (BESSA, 2002, p. 2).

Brand (2001) corrobora com a afirmação de Oliveira ao mencionar que

[...] na busca de construir relações interculturais, superando todas as exclusões, é necessário ter em conta os quase 450 anos de negação da diferença e de esforço integrador, no caso das populações indígenas com consequências inesquecíveis. Inúmeras comunidades indígenas desapareceram. Outras sobreviveram, porém, fragilizadas, reduzidas e desfiguradas. (...) De povos autônomos, estão hoje reduzidos a menos de uma centena de pessoas. (...) Hoje, reduzidos e internamente fragmentados, seguem lutando para se reconstituírem como povos etnicamente diferenciados, apesar dos preconceitos que perpassaram, ainda, as relações com a sociedade regional. (p.41).

Em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, nos Artigos 210, 215 e 231, na reorganização do Estado Brasileiro, os povos indígenas foram aceitos como grupos étnicos diferenciados, com direito de expressar-se em sua língua materna e à educação com processos próprios de aprendizagem. Portanto, cabe ao Estado, proteger os direitos fundamentais desses povos, entre outros, suas manifestações culturais, e, ainda, ofertar

uma educação escolar, bilíngue e intercultural, como garantia da identidade étnica a cada sociedade indígena.

Apesar dos direitos constitucionais outorgados aos povos indígenas, mesmo frente ao aumento significativo da população indígena e ao esforço de organizações, de governantes e da própria população indígena em evidenciar as diferenças culturais, o Ministério da Educação, por meio do INEP, divulgou no ano de 2006, o Relatório Nacional sobre o SAEB/2003<sup>53</sup>.

Faz-se necessário ressaltar que o SAEB atribui ao resultado dos exames de proficiência dos alunos, o desempenho e compromisso das políticas públicas dos sistemas (unidade federativa) para com a educação escolar. Ainda, nos anos de 1995 a 2006 todas as unidades escolares eram submetidas aos exames do SAEB, isto é, desde que as turmas dessas unidades escolares atendessem aos critérios, como:

todos os alunos registrados no Censo Escolar de 2002 em uma das três séries de interesse, exclusive os alunos das turmas multisseriadas e de aceleração. Foram incluídos também no universo da 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental os alunos das escolas não federais rurais com 10 ou mais alunos na série. (RELATÓRIO NACIONAL/SAEB/2003, 2006, p 12)

No Relatório Nacional do SAEB/2003, os alunos das escolas indígenas ou, ainda, das escolas ou turmas que atendiam a população indígena e que correspondiam aos critérios mencionados, foram inclusas na avaliação. O universo da população escolar brasileira para a qual foram construídas as estimativas de proficiência é apontada na Tabela 1 do Relatório Nacional SAEB, ano 2003 (p.13):

Tabela 1 – População escolar brasileira (indígena e não indígena) de referência para o SAEB/2003:

<b>Série</b>	<b>Alunos</b>	<b>Turmas</b>	<b>Escolas</b>
<b>4<sup>a</sup> EF</b>	<b>3.812.179</b>	<b>138.161</b>	<b>71.282</b>
<b>8<sup>a</sup> EF</b>	<b>3.080.954</b>	<b>92.950</b>	<b>34.406</b>
<b>3<sup>a</sup> EM</b>	<b>2.145.348</b>	<b>59.115</b>	<b>17.247</b>
<b>Total</b>	<b>9.038.481</b>	<b>290.226</b>	<b>122.935</b>

Fonte: MEC/Inep/Daeb – Saeb 2003.

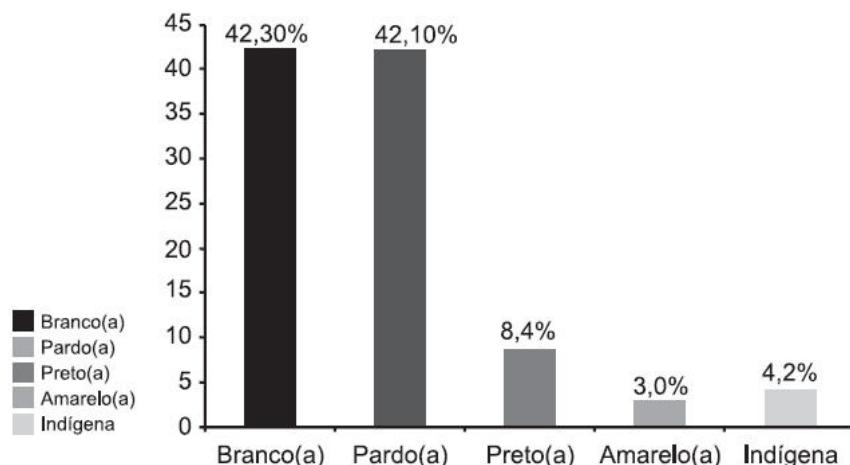
<sup>53</sup> Endereço eletrônico para acessar as publicações do INEP: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

O Relatório Nacional SAEB/2003, não faz referência às questões culturais e as relações de poder como causas das “distorções” encontradas nos índices apresentados no texto do referido relatório. Atribuem as questões da “desigualdades” de desempenho, as dimensões: “com foco nos alunos: cor, região geográfica do domicílio, e nível socioeconômico” (p. 137).

O questionário contextual do SAEB/2003, quanto à cor dos estudantes, baseou-se nas categorias utilizadas nos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE para cor/raça, tais como: branco, pardo, preto, amarelo e indígena. O resultado dos dados obtidos demonstrado, nos gráficos, apontou a distribuição percentual de estudantes segundo a cor autodeclarada, nas séries/anos do ensino fundamental que foram submetidos a avaliação nacional pelo SAEB.

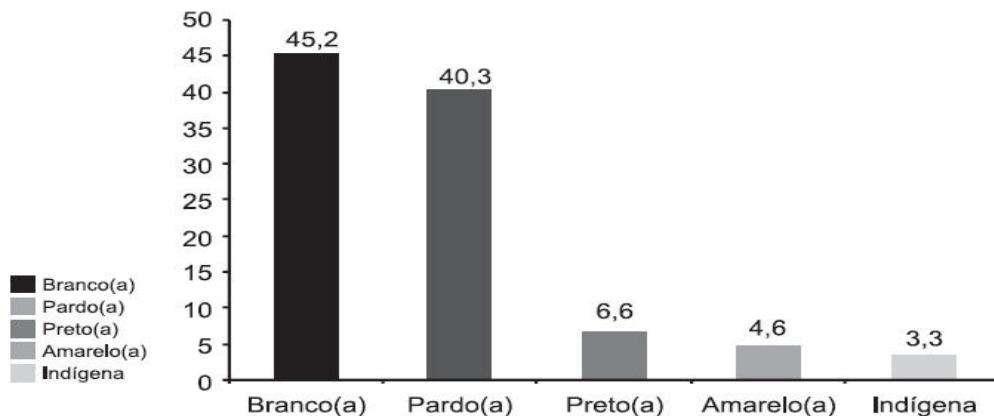
A resposta ao “questionário contextual” apontou, segundo o SAEB/INEP/MEC/2003, os seguintes resultados quanto a cor (autodeclarada) dos estudantes brasileiros:

Gráfico 1 – Cor dos estudantes brasileiros (autodeclaração) da 4<sup>a</sup> série (5º ano) do ensino fundamental, o universo analisado foi de três milhões, oitocentos e doze mil, e cento e setenta e nove alunos:



Fonte: MEC/INEP/SAEB/2003

Gráfico 2 – Cor dos estudantes brasileiros (autodeclaração) da 8<sup>a</sup> série (9º ano) do ensino fundamental, o universo analisado, foi de três milhões, oitenta mil e novecentos e cinqüenta e quatro alunos:



Fonte: MEC/INEP/SAEB/2003

O MEC reconhece no referido relatório as discrepâncias entre o resultado do Censo produzido pelo IBGE e a autodeclaração do SAEB. Segundo o próprio Ministério, a explicação dada, refere-se ao fato da criança ainda não ter a clareza do fator cor, como "identidade etnográfica". O Relatório Nacional (2003) informa ainda, que a faixa etária dos alunos que responderam ao questionário é de 10 a 19 anos.

Assim, o posicionamento no gráfico para a população de alunos indígenas, a apontou como sendo minoria, entre outras questões, vale ressaltar que as escolas indígenas ou turmas destinadas aos alunos indígena, nem sempre atende ao quantitativo de alunos exigidos para a aplicação dos exames do SAEB, pois estão aquém do solicitado, portanto, nem todas as escolas e/ou turmas indígenas fizeram parte da estatística apresentada.

Uma situação vivenciada por Carvalho (2005)<sup>54</sup> no campo de pesquisa, sobre a cor/raça realizada em uma escola pública e relatada no artigo "Quem é negro, quem é

<sup>54</sup> No texto consta que um garoto assinalou a opção branco ao afirmar ser de "raça indígena e espanhol". Outra aluna escreveu: "Eu sou morena e minha raça é indígena", escolhendo a opção parda na questão fechada. Essas diferentes combinações parecem [...] que o termo pardo, utilizado nos censos brasileiros, pode estar incluindo também indígenas, ou pessoas com ascendência predominantemente indígena. Carvalho constatou que as professoras em alguns momentos fizeram exatamente esse movimento. Outro aspecto foi o dos significados pejorativos da palavra índio, evocados por alguns alunos, uma vez que as crianças mencionaram o termo "índio" como sinônimos de "bagunceiro, agitado, incivilizado". Ao comentar o fato, as professoras lembraram-se de já ter utilizado a expressão "parecem um bando de índios" diante de classes desordeiras. Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr, 2005.

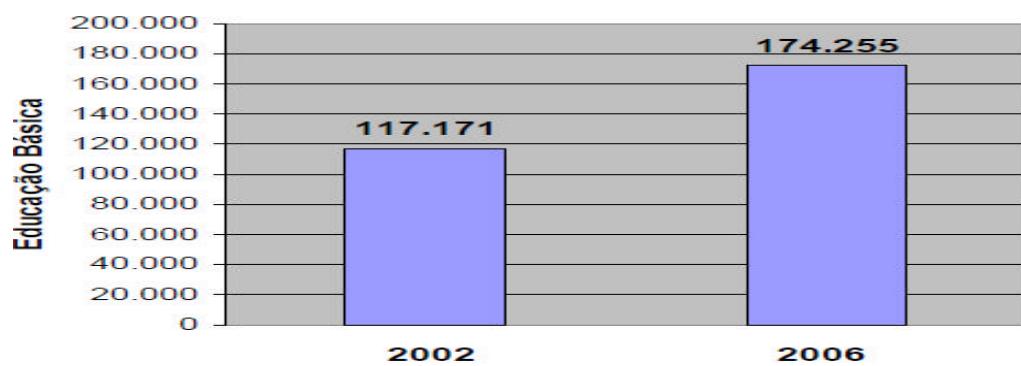
branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos questão da identidade étnica”, situações de descriminação e equívocos, em relação à identidade indígena, tanto da parte dos professores como, também, do aluno, reflete os sulcos da descriminação que acompanham os coletivos culturais indígenas por mais de quinhentos anos.

No foco sobre a cor o governo federal conclui que

Os dados apresentados conforme a cor dos estudantes têm mostrado, até aqui, uma falta de eqüidade dos sistemas de ensino no Brasil a questão também tem que ser entendida numa dinâmica das relações raciais no Brasil. Assim, as classificações e hierarquizações, o preconceito e o racismo podem também estar operando na dinâmica do cotidiano das escolas, [...]. Para enfrentar tal situação é preciso adotar políticas públicas capazes de impactar na formação dos docentes, visando prepará-los para trabalhar com as diferenças.(RELATÓRIO NACIONAL SAEB 2003, p. 143)

No período referente 2002 a 2006, os dados do Censo Escolar SECAD/INEP/MEC (2006, p.1) demonstraram que a educação escolar indígena cresceu 48,7%. Em 2002, foram 117.171 alunos matriculados nas escolas indígenas em 24 unidades da federação. Em 2006, o quantitativo chegou a 174.255 estudantes, distribuídos nas etapas da educação básica. O quantitativo numérico demonstrou que as matrículas nas escolas indígenas chegaram ao percentual de cerca de 10%, a cada ano, no período compreendido entre 2002 a 2006, apontando um crescimento acentuado, em relação às escolas não índias para o mesmo período.

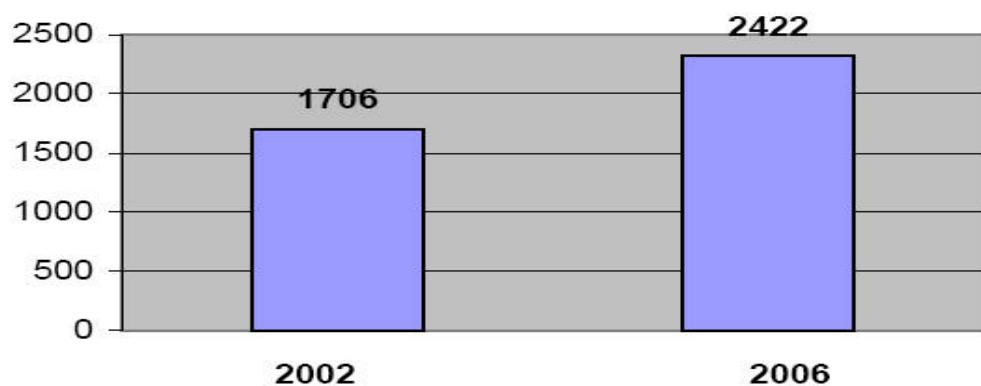
Gráfico 3 – Número de alunos indígenas no Brasil no período de 2002 a 2006:



Fonte: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC/2007

O crescimento de matrículas de indígenas nas escolas do país deveu-se, entre outras dimensões, a reorganização do Estado Brasileiro o que possibilitou a emersão dos movimentos sociais, no discurso textual da Constituição Brasileira e posteriormente, nas regulamentações das diversas disposições legais. Os povos indígenas passaram a reivindicar e a ter direito a uma escola diferenciada. A partir da constitucionalidade acentuou-se o aumento do quantitativo de escolas indígenas no país, conforme demonstração abaixo.

Gráfico 4 – Número de escolas indígenas no Brasil - Período de 2002 a 2006:



Fonte: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC/2007

O quantitativo de escolas indígenas no período de 2002 a 2006 registrou um aumento de 716 novas escolas indígenas ou, ainda, as escolas que passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas, significando uma expansão de 42,0 %, conforme os dados da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC (2007).

Pode-se relacionar, com base nos dados apresentados, que o crescimento do número de escolas indígenas agregou cerca de 50.120 novos alunos indígenas, ampliando o quadro docente em cerca de 2.860 professores e, ainda, 3.580 novos assalariados em terras indígenas.

Quanto à dependência administrativa, (ver Tabela 2) a considero relevante, uma vez que as unidades federativas participarão do Conselho para o estabelecimento dos territórios etnoeducacionais e poderão assegurar, facilitando às escolas indígenas sob sua jurisdição, dentre outras situações, a sua manutenção e o respeito às suas singularidades

nos processos de acompanhamento e avaliação do ensino e de aprendizagem desses coletivos culturais.

Tabela 2 - Quantitativo de escolas indígenas quanto à dependência administrativa:

<b>ESCOLAS INDÍGENAS</b>	<b>Nº DE ESCOLAS</b>
ESTADUAIS	1.113
MUNICIPAIS	1.286
PARTICULARES	23
<b>TOTAL</b>	<b>2.422</b>

Fonte: Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena/SECAD/MEC/2007.

O aumento no quantitativo de escolas indígenas municipais é de aproximadamente 16,8%, enquanto que o crescimento na quantidade de escolas indígenas estaduais não ultrapassa a 1,2%. A SECAD (2007) explica que nos anos anteriores estava em curso um processo de “estadualização” de escolas indígenas. Todavia, no censo escolar de 2005, registrou-se uma reversão a essa tendência, causada, segundo a Secretaria do MEC, pela ocorrência de eleições municipais em fins de 2004, tendência que se manteve no censo de 2006.

Não dá para determinar os motivos da “municipalização” observada no gráfico. Especula-se que os motivos partiram de demandas indígenas ou ocorreram influenciados pelo jogo político-partidário em cada município, ou, ainda, deu-se pela atuação dos dirigentes municipais em acatar as reivindicações das comunidades, ao criaram ou reconheceram novas escolas indígenas.

Seja qual for o motivo do aumento da municipalização das escolas indígenas, a preocupação posta é para com as relações de poder que determinam o currículo proposto na LDB/1996 e de como as secretarias de educação administraram as questões relacionadas com avaliação nacional nas escolas indígenas.

Quanto às questões socioeconômicas ficou registrado no Relatório Nacional SAEB 2003 um impasse, cuja solução aponta a responsabilidade da própria escola, por ser ou deixar de ser “eficaz”:

Desde os anos 60, a pesquisa quantitativa em educação tem-se desenvolvido na explicação dos fatores escolares e intra-escolares que contribuem para um maior aprendizado dos estudantes. Os primeiros estudos concluíram que o nível socioeconômico do aluno cumpria um papel determinante para que sua trajetória escolar fosse mais bem sucedida. Os avanços na pesquisa, contudo, e o maior conhecimento das características das chamadas escolas eficazes foram responsáveis por atribuir ao nível socioeconômico um peso menor no resultado da aprendizagem. A evolução das pesquisas mostra que qualquer posição extremada não é suficiente para compreender o peso dos fatores intra e extra-escolares na magnitude da aprendizagem dos estudantes. (p.144).

Apesar da legislação avançar nas narrativas regulamentares em favor de uma escola intercultural, a ambivalência deslizante da semântica marcada pela ausência de referências aos povos indígenas como povos diferentes e diferenciados vem nos textos com o marco semântico da referência ao povo/comunidade/sociedade indígena/coletivos culturais, como se tratasse de um termo de unidade genérica. Segundo Nascimento, “[...]. O índio não é mais um ser abstrato e genérico como até então era identificado”. (2004, p. 133).

O currículo a ser trabalhado nas escolas, ou nos espaços pedagógicos, anunciado pela LDB/1996, no Artigo 26, “nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”<sup>55</sup>, considerando a formação dos professores não indígenas e os coletivos culturais a que pertencem, percebo na ressignificação da história dos povos indígenas, como, também, na ambivalência do descartar as arenas, as fronteiras, as hibridações, as diásporas, os entrelugares desses coletivos culturais, preconizando a luta

---

<sup>55</sup> A redação dada pela Lei nº 11645, de 2008, o Artigo 26 da LDB/1996, recebe um aditivo, como 26A – explicitando o currículo, nos parágrafos a seguir: § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)). § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. ([Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008](#)).

dos povos indígenas como um movimento genérico, no que diz respeito à contribuição de cada coletivo cultural para formação do povo brasileiro.

Anterior à Constituição Federal de 1988, os próprios livros didáticos sobre a história dos povos indígenas generalizavam os sinais diacríticos e a organização social como única a todos os povos indígenas. Assim, dada à formação cultural presente nos códigos curriculares pode-se referenciar apenas à luta pela diferença como ato isolado de rebeldia – e não como um processo – produzido por etnias inconformadas com a invisibilidade ou com o apontamento genérico.

A pluralidade étnica é um fator de preocupação para as autoridades da educação escolar, uma vez que o enejo é de o país se aproximar dos índices de qualidade internacional para a educação – fator que precisa estar demonstrado na elevação dos índices de ensino apresentados pelo SAEB – e, ainda, a proximidade com os índices dos países desenvolvidos provocam o crescente interesse da sociedade hegemônica “por currículos mais rigorosos no âmbito nacional e um sistema unificado de avaliação”. (APPLE, 2006, p. 64).

Resultando, assim, o gerenciamento da escola como um dispositivo do panóptico que, também, pode ser revertido no instrumento de luta contra o preconceito, um veículo de formação, de ressignificação da cultura ocidental e de valorização das culturas dos povos indígenas.

Pacheco (2005) adverte que quando se ergue numa comunidade o alicerce de um projeto curricular precisa-se pensar na justiça curricular, a começar pela acessibilidade, haja vista, ser o currículo um instrumento de poder. Assim, os conhecimentos – os saberes – expostos no currículo escolar indígena são frutos dos conflitos e a legitimidade da escola em terras indígenas evidencia-se como arena para uma escola intercultural. A escola seja monocultural ou intercultural “explica-se quer por um jogo pedagógico, na lógica de ajuda à aprendizagem, quer por um jogo institucional (no diálogo entre actores sociais), quer ainda, por um jogo social (na articulação escola/sociedade) [...] (sic)” (PACHECO, p. 61).

Sobre a organização escolar, o currículo não se elabora no vazio. Presume a representação do universo do conhecimento armazenado e da escola que atenda à perspectiva de uma cultura, como “organismo socializador compensatório, [...] o currículo é uma construção cultural, consistindo no modo particular de organizar as práticas educacionais humanas”. (PACHECO, 2005, p. 62). O currículo não pode ser concebido

como algo inalterável, como a cultura não pode ser compreendida como estática, porque pressupõe ser a prática das relações sociais de qualquer natureza, centradas nas relações de poder.

Assim, também, é o currículo. O governante sabe que por meio do currículo pode construir um regime de ambivalências. Ambivalências essas que levam a cadênci, a um relaxamento da sua posição. A posição de poder, quando é negociada, gera a sensação de solidariedade. São essas relações estratégicas que podem provocar a identidade híbrida de uma escola até então monocultural para a transição à escola intercultural, onde a metodologia, a avaliação são dispositivos singulares da prática pedagógica.

A avaliação nacional classificatória “emoldura” o currículo escolar, “ilumina” a prática pedagógica e narra na história - o outro. Provavelmente, silencia o sujeito, ao traduzir o quanto valem os saberes desse sujeito no processo de aprendizagem e de ensino.

Os direitos fundamentais ao longo da história estão no interior da cultura e da identidade de cada grupo social que, por meio das relações de poder, permitem romper fronteiras, hibridar e ressignificar as atividades sociais. A legislação brasileira, através das regulamentações, disponibiliza os meios prováveis para “efetivação” desses direitos. Os direitos fundamentais ou direitos constitucionais fundamentais são os mesmos princípios da ordem jurídica para todos os brasileiros.

Apesar de a estrutura social brasileira basear-se na formação cultural ocidental, também, procura atender as singularidades das sociedades com estruturas organizacionais específicas, que estão em seu interior, procedimento esse que matiza a unicidade nacional, visibilizando a pluralidade cultural do país.

Pela LDB/1996, perpassa, em seu bojo, a pluralidade cultural, onde se visibiliza a existência de forças centrípetas e centrífugas, como fora discutido no segundo capítulo, pois, ao tempo em que é estabelecido pela legislação ser a educação escolar indígena diferenciada, referenda, também, a constituição de um currículo de base comum para o ensino fundamental do país e, ainda, determina a qualidade da educação básica, mensurada por meio da avaliação nacional.

Conforme apontamento estatístico ilustrado nos gráficos, presumidamente, o interesse dos povos indígenas em escolarizar-se vem aumentando. A educação escolar não trata apenas de um direito constitucional para os povos indígenas. É, também, uma estratégica na construção de seus projetos de preservação societária.

As questões de ordem econômica, geográfica e étnica, entre outras, são questões sociais, culturais e precisam ser analisadas a partir das relações de poder, do transitar as fronteiras sociais, das ressignificações, e dos embates na arena do currículo escolar.

### **3.1.1 Educação escolar indígena e o Relatório Nacional do SAEB/2003**

O SAEB foi criado com o objetivo de promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando construir dois tipos de medidas, a saber: a primeira refere-se à aprendizagem dos estudantes – de cunho cognitivo, e, obtida por meio da aplicação de testes padronizados que são construídos com base em matrizes de especificações e nas análises estatísticas das respostas aos itens de teste. As matrizes pretendem explicitar as habilidades cognitivas a serem medidas com a aplicação das provas, cujo resultado obtido, pressupõe o desempenho dos estudantes, como uma medida de proficiência própria a cada um dos componentes curriculares “avaliados”.

A segunda medida, aos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar. A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a pretensão de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação pretende-se “averiguar” a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a eqüidade da educação oferecida em todo o país. É de caráter contextual, pois os dados são obtidos a partir da aplicação de questionários aos alunos que estão respondendo aos testes; aos professores das turmas integrantes da amostra pesquisada; aos diretores das escolas; e, ainda, são coletadas informações acerca das condições físicas das escolas, em um questionário específico respondido pelo aplicador dos demais instrumentos que foi treinado para observar os quesitos.

Os dados coletados com esses instrumentos propiciam os estudos de fatores associados ao desempenho escolar. Aplicando-se diversificadas técnicas estatísticas, são feitas pesquisas de tipo correlacional para “averiguar” quais fatores abordados nos questionários contribuem mais para a variação da “proficiência”.

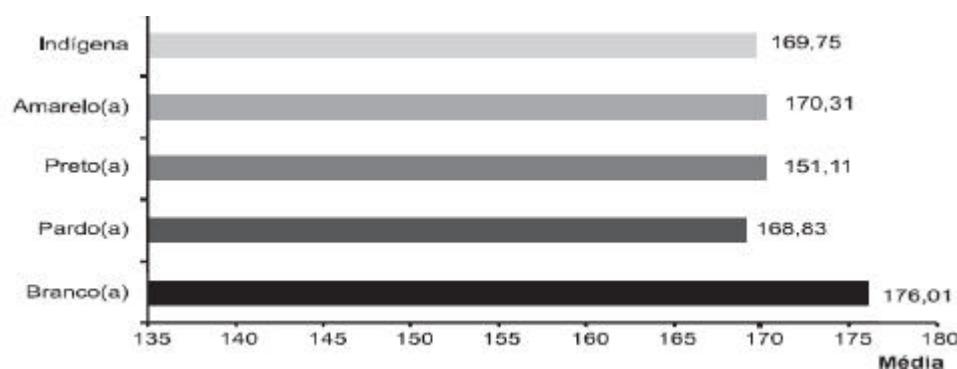
O ano de 2003 marca de mais um ciclo do SAEB. A relevância desse ciclo está no fato de dar início a constituição de sistemas de avaliação no âmbito estadual e, também,

são realizados as análises para implantação de outra avaliação que foi no minada de “Prova Brasil”.

O resultado de proficiência do exame do SAEB, em 2003, para o ensino fundamental em língua portuguesa e matemática, Em língua portuguesa a 4<sup>a</sup> série (5º ano) do Ensino Fundamental, a média Brasil em 2003 foi de 169,4 pontos e, em Matemática, 177,7 pontos. A média nacional para a 8<sup>a</sup> série (9º ano) em 2003 para língua portuguesa foi de 232 pontos e em Matemática foi de 245 pontos. Sendo que o SAEB pontua entre zero a quinhentos pontos.

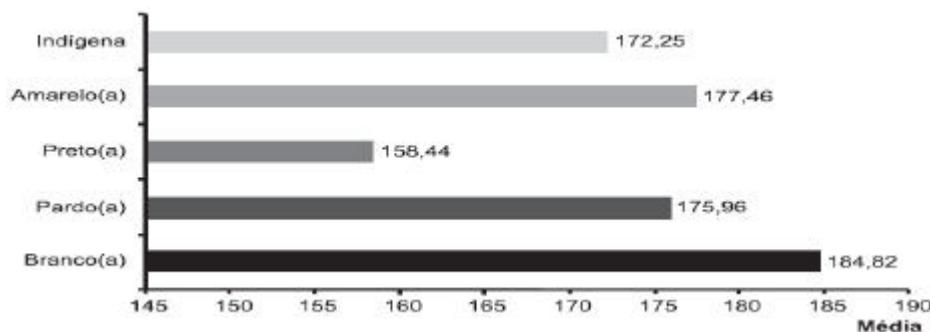
Os gráficos abaixo ilustram o resultado do “desempenho” nacional segundo a identidade étnica, autodeclarada dos alunos nos seguintes resultados:

Gráfico 5 – Média nacional de proficiência em língua portuguesa na 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor do estudante, Relatório do SAEB ano de 2003:



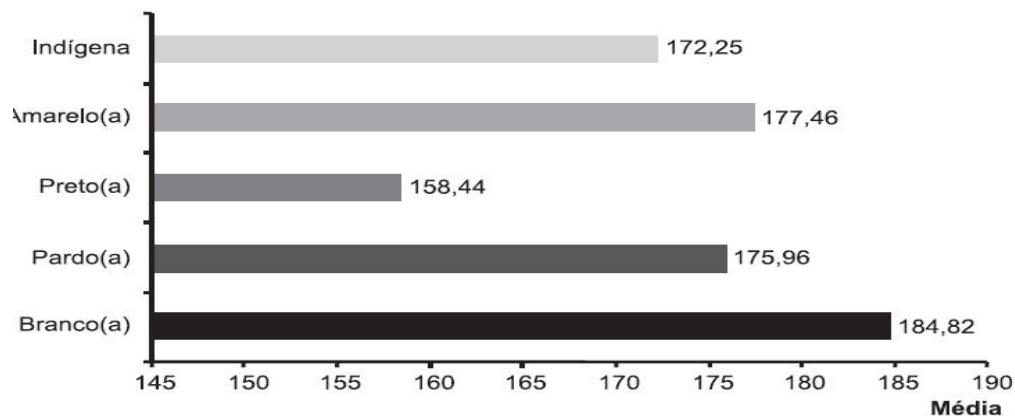
Fonte:Relatório do SAEB 2003 - INEP/MEC, 2006.

Gráfico 6 - Média nacional de proficiência em língua portuguesa na 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor do estudante, ano de 2003:



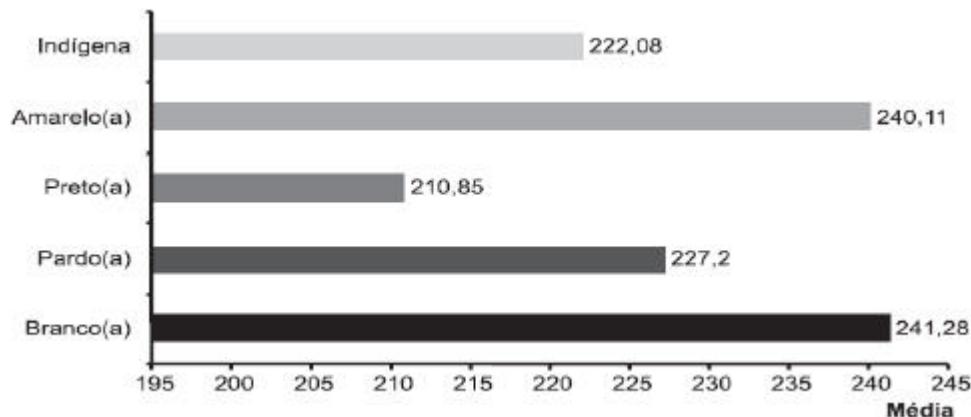
Fonte: Relatório do SAEB 2003 – INEP/MEC,2006.

Gráfico 7 - Média nacional de proficiência em matemática na 4<sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor do estudante, Relatório do SAEB, ano de 2003:



Fonte: Relatório do SAEB 2003 – INEP/MEC, 2006.

Gráfico 8 - Média de proficiência em matemática na 8<sup>a</sup> série do ensino fundamental, conforme a cor do estudante, Relatório SAEB, ano de 2003:



Fonte: Relatório do SAEB 2003 – INEP/MEC, 2006.

Os gráficos apresentados apontam a diferença das médias, em Língua Portuguesa, obtida em relação à média mínima satisfatória, é de quase 60 pontos, a maior, para os não índios, que se denominaram “brancos”. Em Matemática, essa distância para os estudantes que se autodeclararam brancos em relação às demais etnias é de 45 pontos, a maior e se comparado os índices apenas em relação aos pardos, pretos e indígenas, acima de 60 pontos. A diferença entre os grupos étnicos na 8<sup>a</sup> série é alta, como o é, também, na 4<sup>a</sup> série.

O resultado atribuído aos estudantes de etnia indígena pode-ser atribuído ao fato relatado informal das técnicas da educação indígena da Secretaria de Educação do Município de Dourados sobre o fato das famílias indígenas enviarem seus filhos para as escolas não índias; ainda, outra situação abordada foi o não ensinamento da língua materna do coletivo cultural e, também, a urbanização de indígenas a procura de emprego e/ou melhores salários, provocando a migração das pessoas da comunidade indígena para a cidade e, consequentemente, a matrícula dos filhos em escolas não índias.

A atenção aos “desvios” nos procedimentos, durante a aplicação dos exames, ou seja, as dificuldades apontadas - possibilitariam a visibilidade das rasuras do texto estatístico. Dessa forma emergiriam dos instrumentos de avaliação as distorções próprias do emprego de critérios unitários e uniformes. As distorções unitárias e uniformes na apresentação do instrumento e na abordagem dos conteúdos podem ser consideradas, no presente texto, como descaminhos do ato educativo, pois o ato educativo não é algo pronto, é intervalar.

A partir dos discursos apresentados pelos professores indígenas, no decorrer desse relatório, pode-se inferir que nos exames do SAEB, o conteúdo abordado é alheio ao desenvolvido nas comunidades distantes dos grandes centros. A elaboração dos itens descritores das matrizes do exame nacional evoca uma linguagem discursiva, própria da urbanidade, o que possibilita a não-compreensão dos enunciados das questões por crianças de outras culturas, uma vez que o texto e o contexto são alheios a sua experiência de vida. Possivelmente, a elaboração e a aplicação dos exames são realizadas por técnicos e especialistas que desconhecem a existência no país de outros coletivos culturais.

Ainda há de se considerar o aparato para execução do exame nacional, não só a elaboração das provas, a impressão gráfica, a distribuição aos entes federativos, a preparação dos estudantes que serão submetidos ao exame do SAEB, como, também, a sua aplicação, desde a abertura solene do pacote de exames na sala de aula, ao manuseio das provas, às recomendações, ao silêncio para evitar a socialização das respostas. Coroando o momento avaliativo do SAEB, os governantes expõem nos meios midiáticos, o resultado que classifica as escolas indígenas ou não índia, “em estágio crítico de ensino e de aprendizagem”.

Não se esclarece à sociedade brasileira que o exame proposto parte de um único modelo de currículo, ao qual nem todos os grupos sociais estão submetidos. Cabe,

pois aos povos indígenas manifestar a sua indignação, evidenciando a luta milenar para manter-se índio não genérico. Estar classificado abaixo da média escolar nacional - não evidência a luta de um povo que insiste na emersão da diversidade - em ser diferente.

Entretanto, a extensão do impacto social, tanto para os não-índios como para os indígenas, vai além dos percentuais. Para os não índios perpassa a ideia que na prestação de contas do governo à sociedade - escolarizar índios em escolas diferenciadas é desperdício de dinheiro público. Outra distorção,posta pelo próprio indígena, é a de que o ensino na aldeia é “fraco” e os saberes dos não índios encerram todo conhecimento.

Costa (2003a, p. 57- 58) chama atenção para as consequências de situação, como a descrita, pois, o “[...] governo sobre certos grupos tem se efetivado exatamente com base na suposição de que sofrem de carências no campo do raciocínio, o justifica, ao mesmo tempo, seus déficits de autonomia, socialização etc. e a necessidade de ‘correção’ e suprimento”.

### **3.2 Os espaços etnoeducacionais e a avaliação nacional para educação básica**

O governo, ao cumprir os acordos internacionais no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças e, ao mesmo tempo, fortalecer a unidade nacional, mantém as minorias visíveis e dentro do padrão necessário ao controle para que a paz não seja perturbada. Apple (2006) conclui que um currículo nacional está vinculado a um sistema de objetivos nacionais e a instrumentos de avaliação nacionalmente estandardizados.

Os estudos de Brand (2001), Nascimento (2004) e Apple (2006) dialogam com a emergente e a emergência da construção de uma escola intercultural. Em comum, os estudiosos aceitam o fato de que a escola está em discussão, pois a escola que se desenha é ambivalente, podendo ser imposição e/ou, local de articulação entre diferentes culturas. A escola - veículo de diálogo para “esclarecer que as diferenças não constituem desigualdades, ou seja, [...] o caminho a ser trilhado não é explicar um povo por que lhe falta, mas sim por aquilo que o engendra [...]”. (NASCIMENTO, 2004, p. 35).

Diante da ambivalência, como transitar nas fronteiras étnicas – “espaços de contato, de intercâmbio, de interação, de troca”? (BRAND, 2001, p. 39). As escolas indígenas, como escolas interculturais, podem ser fronteiras sociais, a que Brand (2001) enuncia como espaços construtores de afirmação da identidade e da diferença. Logo, a

educação e as escolas constituem-se espaço de fronteiras e de interculturalidade. Há que se cuidar com o crescente conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais para elevar o nível de qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes indígenas e mais uma vez “[...] as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”. (APPLE, 2006, p. 63).

O contato com outras culturas e as relações estabelecidas por meio da escola resultou no avivamento, na valoração de sua etnicidade, da sua identidade cultural. Brand (2001) antevê que o êxito para uma educação intercultural está na capacidade dos povos indígenas em construir e ressignificar as experiências para uma escola multicultural, comunitária, específica e diferenciada. Nascimento (2004, p. 40) pondera que “[...] há de se considerar que o movimento por uma escola diferenciada e específica é historicamente recente quer seja para as comunidades indígenas, quer seja para os órgãos públicos”.

A escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e, como tal, deve ser tratada pelas agências governamentais na promoção das adequações institucionais e legais necessárias para garantir às sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sócio-cultural, conforme estabelece o Parecer/CNE/CEB nº. 14/1999.

Assim sendo, os processos particulares que hibridaram da experiência escolar, variando em formas e modalidades, nesses mais de quinhentos anos de colonialismo, permitem aos povos indígenas ressignificar valores, conhecimento científico, práticas, concepções e filosofias, próprio de cada etnia, que foram elaborados em condição única e traduzidos a cada geração. Uma vez que criaram e ressignificaram técnicas, entre elas a da observação, da experimentação, das relações de causalidade, da formulação de princípios, que propiciaram, também, a definição de métodos adequados, possibilitando a produção de acervos das informações e, ainda, a reflexão sobre a natureza, a vida social.

Os espaços etnoeducacionais propostos pelo governo são espaços, também, de multiplicidade étnica, uma vez que mais de uma etnia ocupa a mesma área. A escola intercultural possibilitará ao que chamo de diferente – a sua diferença. Pois, “a diferença não é uma expressão neutra que possa ser incorporada e/ou demandada das normas gerais, de base nacional, de orientação única para todos os locais”. (NASCIMENTO, 2004, p. 176). A diferença, quandoposta e imposta, é articulada pelo olhar do outro, demarcada pelas relações de poder.

Construir uma escola intercultural a partir da concepção europeia de educação, possivelmente, comprometeria a concepção desse espaço pelos pré-conceitos sobre a educação escolar e os coletivos culturais. Nascimento (2004, p. 144) chama atenção para “o descompasso entre o que está escrito na lei e o que tem sido realizado [...]”, haja vista que a organização escolar, a seleção dos conteúdos curriculares e a própria avaliação são concebidos a partir da cultura “monolítica”.

A educação escolar é concebida a partir de uma “organização social”, no caso da escola ocidental, por meio de “seqüência de tempo linear”, centrada na técnica e na escrita. A concepção da educação intercultural começa na semântica – escola intercultural ou escola para a interculturalidade. A avaliação da escola intercultural, provavelmente, será permanente em harmonia com o ciclo de vida - conforme o amadurecimento de vida, assistemática e atenta para o ensinamento dos “pares superiores” (os mais velhos). Uma avaliação para além do espaço escolar.

Uma vez que o estado de Mato Grosso do Sul possui uma população indígena significativa, espera-se que avance nos estudos para a reinvenção da escola.

### **3.3 O Estado de Mato Grosso do Sul e o exame nacional**

O estado de Mato Grosso do Sul foi palco de estudo e de aplicação das atualizações do Sistema Nacional de Avaliação, no período compreendido entre 2003 a 2006<sup>56</sup>. Foram realizadas reuniões com os gestores e secretários das unidades escolares da rede estadual. Em 2005, foram distribuídos manuais sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação, “Espaço de Cidadania - Escola Inclusiva – Projeto Político Educacional Pedagógico, Gestão 2003 – 2006, 2<sup>a</sup> edição revisada e ampliada”. Na apresentação, há uma referência à primeira gestão do “Governo Popular”, de 1999 – 2002, quando foi apresentado, pela Secretaria de Estado de Educação, o Projeto denominado “Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição”:

---

<sup>56</sup> Documento da Secretaria de Estado de Educação - [www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br) - (67) 318-2200 - [imprensased@educar.ms.gov.br](mailto:imprensased@educar.ms.gov.br).

[...] o projeto foi inspirado na história de resistência dos guaicuru à colonização - como um documento que nasceu da resistência dos trabalhadores em educação que acreditam na escola pública. Esse projeto foi responsável por muitas mudanças relevantes na educação sul-mato-grossense como, por exemplo, a implantação de políticas específicas para as populações afrodescendentes, indígenas, do campo e para pessoas com necessidades educacionais especiais, bem como a realização da Constituinte Escolar, marco inicial da discussão do Plano Estadual de Educação. (2006, p. 5).

Para o quadriênio 2003-2006, na segunda gestão do Governo Popular, a Secretaria de Estado de Educação apresentou o projeto político educacional denominado “Escola Inclusiva: espaço de cidadania”, tendo como propósito básico, o cumprimento das propostas dos acordos internacionais, entre elas, o acesso de todos à educação de qualidade. Esse Projeto foi alicerçado em três eixos: a) a democratização do acesso, da permanência e da progressão escolar, b) a democratização do saber e da qualidade e c) a democratização da gestão.

Atendendo as reivindicações do MEC, a Secretaria implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Mato Grosso do Sul/SAEMS, em 2003, com apoio do INEP/MEC, em todas as escolas públicas e particulares do Estado, inclusive nas escolas indígenas – tratava-se da pré-testagem para uma avaliação censitária, a ANRESC.

A classificação do “desempenho” dos alunos da 4<sup>a</sup> série (5º ano) da rede estadual de ensino, em língua portuguesa foi descrita como “crítico e a 8<sup>a</sup> série (9º ano) do ensino fundamental ficou “nível intermediário”. A avaliação em Matemática foi “crítica”, em todas as séries/anos das escolas públicas, avaliados pelo sistema.

Faz-se necessário lembrar que o “banco” de questões para elaboração das provas/exames fora construído por professores advindos das escolas urbanas do estado. Todavia, entre a relação dos convidados a participar, conforme relato dos técnicos da Secretaria de Estado de Educação que participaram dessa mobilização, não constavam professores indígenas. Os professores convidados que tiveram suas questões selecionadas receberam uma bonificação em dinheiro para cada questão aceita. Desenha-se, assim, a discrepância entre a situação das escolas, em relação à qualidade do que é ensinado e do

que é aprendido e, ainda, do que estava sendo solicitado pela empresa responsável pela elaboração dos exames<sup>57</sup>.

A Secretaria considerava a monoculturalidade do currículo implícita nos exames, apesar do discurso intercultural, as unidades escolares foram submetidas à avaliação nacional e ao SAEMS<sup>58</sup>., sob o pretexto de conhecer o perfil das escolas públicas estaduais de Mato Grosso do Sul, no que se refere ao desempenho dos alunos, de forma que possibilitasse aos gestores e, também, à equipe técnico-pedagógica verificar os fatores que estavam interferindo no processo de ensino e de aprendizagem, bem como adotar estratégias de intervenção visando à qualidade da educação.

Os resultados do SAEMS/2003 foram divulgados nos meses de agosto e setembro de 2004. Cada escola recebeu sua avaliação de forma sigilosa para trabalhar os descriptores que persistiam em nível crítico com os professores e equipe técnica-pedagógica. Apenas as escolas urbanas conseguiram os níveis intermediários. As demais escolas, inclusive as indígenas, foram classificadas em nível crítico, isto é, não conseguiam compreender textos, ou seja, leem, mas, não entendem o que leem. A justificativa foi a de não conseguirem decodificar os textos apresentados, e, em Matemática, atribuíram-se às dificuldades de aprendizagem ao fato de não realizarem cálculos elementares.

Apesar das dificuldades apresentadas, o MEC ressalta os resultados numéricos da média de desempenho de Mato Grosso do Sul, nos exames de avaliação nacional - SAEB, em Mato Grosso do Sul, como positivos para o Estado, pois, a 4<sup>a</sup> série (5º ano), numa escala cuja média é de 210 pontos, a rede estadual de ensino apresentou melhora no resultado de 12,7%, e que os resultados apresentados contribuíram, também, para elevar a média nacional em 4,3%, invertendo a tendência de queda que vinha ocorrendo desde 1995.

Segundo o MEC, a avaliação do desempenho em leitura dos alunos da 4<sup>a</sup> série (5º ano) do ensino fundamental, em Mato Grosso do Sul, aumentou de 152,5 para 157,6 (5,1%), superando a média nacional (2,9%). Em Matemática, também, houve aumento

---

<sup>57</sup> Nessa ocasião estava como gestora do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul quando fui abordada por gestores de escolas insatisfeitos com seus professores, participantes do evento e que tiveram suas questões aprovadas para o banco de dados. O relato dos diretores das escolas mencionava que esses professores não abordavam em sala de aula os conteúdos que encaminharam para o exame do SAEB e, também, não utilizavam os enunciados que foram apresentados em suas aulas e provas .

<sup>58</sup> “Espaço de Cidadania - Escola Inclusiva – Projeto Político Educacional Pedagógico, Gestão 2003 – 2006, 2<sup>a</sup> edição revisada e ampliada”. Documento da Secretaria de Estado de Educação - [www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br) - (67) 318-2200 - <[imprensased@educar.ms.gov.br](mailto:imprensased@educar.ms.gov.br)>.

significativo entre alunos da 4<sup>a</sup> série: de 167,7 para 173 pontos, aumentando a média de desempenho em 5,3% e elevando a média da Região Centro Oeste em 4,4%.

A constatação dos porquês do resultado insatisfatório do desempenho das minorias étnicas perdeu-se diante do cumprimento dos compromissos governamentais de ordem nacional e internacional – entre os acordos, o estabelecimento de uma avaliação mais amiúde, “capaz” de determinar e averiguar os padrões de qualidade de ensino, a partir de conteúdos pragmáticos.

Os documentos da Secretaria acenam à avaliação educacional como instrumento para verificação da qualidade do ensino, dado à crença em que a análise dos resultados da avaliação preconiza uma metodologia de acompanhamento das ações e das prioridades, bem como a revisão dos objetivos e das metas estabelecidas na proposta pedagógica da escola.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, elaborado na gestão de 2003-2006, apontou a Educação Escolar Indígena como instrumento de fortalecimento das identidades étnicas e indica o diálogo com as comunidades indígenas no atendimento às especificidades culturais, ficando o acompanhamento da educação escolar indígena sob a responsabilidade da própria secretaria, ou seja, acompanhamento e avaliação externos.

A ênfase inicial para a construção de uma escola intercultural específica, (uma vez que entendo, o espaço escolar como um espaço intercultural), estava na formação dos docentes, o que foi desencadeado nas propostas, projetos e programas como: o Ara Verá, Teko Arandu -Povos do Pantanal. Entretanto, o regime de contratação, no que diz respeito à remuneração da carga horária paga pelas unidades federativas (estado e municípios) aos professores e funcionários da escola indígena, segue a mesma formatação da escola não indígena. Algumas mudanças apresentadas são de ordem curricular, isto é, na “grade curricular”. Assim, as pessoas consideradas pelo coletivo cultural como sábias, sem a certificação da formação de professor, não são reconhecidos como agente de formação do processo pedagógico das escolas indígenas.

Mesmo na gestão de um governo aberto ao diálogo com as comunidades indígenas, que procurou garantir-lhes os direitos e lhes deu visibilidade, ao implantar uma gestão voltada para o atendimento aos coletivos culturais e a inserção de currículos próprios à educação escolar indígena e, ainda, estimulou as comunidades indígenas a escreverem as suas propostas pedagógicas, não obstante, escreveu um texto enviesado pela

monocultura, no que se refere à avaliação nacional unitária, pois o Estado foi palco da implantação do SAEMS, por meio de contribuição financeira, de recursos humanos e de aparato tecnológico. Ainda, permitiu que os coletivos culturais recebessem o mesmo tratamento oferecido às escolas estaduais não indígenas, por ocasião da realização dos exames nacional e estadual. Realizou ainda, cobranças de melhorias do desempenho do ensino e da aprendizagem das escolas indígenas, baseado nos resultados classificatórios do SAEB e SAEMS, os quais por sua organicidade, são avaliações estandardizadas.

### **3.4 Escola intercultural e as representações no sistema de avaliação: os desafios para avaliação em larga escala**

A interculturalidade, como processo ou produção, possibilita a concepção de pedagogia como política cultural que referenda cada povo indígena a trabalhar para a implantação da escola diferenciada, comunitária, intercultural, multilingue e específica, conforme recomendação do RCNEI/MEC/2005.

A luta pela visibilidade desencadeia os pontos de ressignificação da diferença cultural ou da diversidade cultural, pressupondo que o embate cultural nas fronteiras sociais, assuma as diferenças culturais, valorando a singularidade, a originalidade, os valores, os símbolos e os estilos e, dessa forma, ressignificando a tessitura social, “[...] uma revisão radical da temporalidade social, na qual as histórias emergentes possam ser escritas; demanda também a rearticulação do ‘signo’ no qual se possam inscrever identidades culturais [...]”. (BHABHA, 2005, p. 240), que podem borrar os conteúdos unitários do Sistema de Avaliação Nacional.

A narrativa documental estudada evidencia parte das expectativas das populações indígenas, pelo menos na definição da escola indígena como uma escola singular, cujo currículo atenda a identidade de cada povo e a história de sua comunidade. Para tanto, faz-se necessário investir na formação da docência índia, como representação e produção capaz de organizar os conhecimentos – os saberes e conhecimentos da tradição que foram elaborados/ressignificados e vivenciados e, ao mesmo tempo, romper as fronteiras, numa forma dialógica para compreensão de outras culturas.

Os movimentos sociais propiciaram a globalização legislativa, uma vez que, as questões sociais de um povo provocaram um contingenciamento de modificações legais, como, também, o da “diáspora coletiva”, no caso do indígena, a expansão social das

aldeias, possivelmente, provoca um movimento de resistência para a manutenção da revalorização das tradições, como critério da legitimação de seus direitos históricos na qualidade de sociedades culturalmente diferenciadas, entretanto, rende-se a adequação de valores sociais.

Ressignificar o espaço escolar para a construção de movimentos curriculares heterogêneos e pluralísticos pressupõem o repúdio à unificação curricular e, também, à classificação em critérios determinados que são produtos resultantes da avaliação nacional.

Um dos pontos de partida para a educação intercultural está posto no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/1999, que aponta o aspecto linguístico - como veículo social da cultura, determinante para o currículo que enseja um referencial próximo à vida do estudante. A comunidade indígena, nesse contexto, poderia ser vista como o conjunto de identidades herdeiras de processos históricos, sujeitos falantes de uma mesma língua e que compartilham as mesmas tradições e relações sociais no interior de um mesmo grupo/sociedade/povo.

O aspecto linguístico articula a afirmação da identidade do grupo indígena pela valorização da língua, de valores e dos costumes tradicionais, aspectos que representam uma forma de reavivar a identidade na diferença em uma sociedade plural. A identidade é algo essencial não só para a sobrevivência dos coletivos culturais, mas, também, para a sobrevivência física das pessoas. A escola tem uma singularidade nesse particular.

A singularidade remete a escola intercultural a um campo de ressignificação das relações sociais, cuja ampliação encaminharia para os ecossistemas de comunicação, isto é, “[...] um número cada vez maior de pessoas inter-relacionadas em [...] ecossistemas comunicativos<sup>59</sup> [...]”. (SOARES, 2003, p.23).

Os ecossistemas comunicativos articulam o aprender e o ensinar por meio da dialógica – onde a verdade não é única, não é a-histórica, nem atemporal. Não é possível

---

<sup>59</sup> Dos ecossistemas comunicativos – segundo Ismar de Oliveira Soares (2003), diz respeito à fluência da comunicação, em que os ruídos da comunicação são minimizados pelas articulações entre seres humanos/grupos sociais e recursos da Informação e da Comunicação, são utilizados para o rompimento e ressignificações de fronteiras sociais. O conceito de ecossistemas comunicativos, parte do princípio da ecologia, uma vez que todas as diversidades constituem a natureza em equilíbrio, todavia resguardando as suas diversidades e diferenças, pois, todos os elementos são articulados e a ausência ou o silêncio não encontra lugar. A outridade é um elemento importante e o ciclo do ecossistema comunicativo nunca se completa, vai rompendo fronteiras e constituindo-se em outros. Consultado no endereço eletrônico: <[http://www.bemtv.org.br/portal/educomunicar/pdf/Ecossistemas\\_comunicativos\\_Ismar\\_Soares.pdf](http://www.bemtv.org.br/portal/educomunicar/pdf/Ecossistemas_comunicativos_Ismar_Soares.pdf)>, acessado em 30 de novembro de 2008.

pensar a complexidade a partir apenas da linearidade e da rigidez da explicação ou da avaliação unitária. É necessário desenvolver modos multirreferenciados de entendimento, o que torna a educação “paradoxal” em relação ao tempo histórico.

Assim, a avaliação nacional passará da localidade hegemônica da autoridade governamental para um local de conflitos. Nessas fronteiras sociais caminha-se por terrenos deslizantes. Entretanto, não há espaço para a neutralidade, pois os espaços híbridos estão constituídos de subjetividades plurais. Azibeiro chama atenção para o seguinte:

Esse jeito de entender as coisas pode nos parecer um bocado estranho, já que, como vimos, estamos acostumad@s a pensar nas coisas separando-as, isolando-as, fragmentando-as. O desafio que a realidade – complexa – hoje nos coloca é aprender a articular, conectar, interagir. Além disso, a cidadania deste mundo plural e injusto em que vivemos tem que ser construída no dia-a-dia, sendo características fundamentais do cidadão neste novo século: a abertura para o diferente, a coragem de ousar e, em todos os momentos, a ética que priorize a vida. (2003, p. 107).

As ações sociais são ações culturais. As práticas sociais são práticas de significação. Assim, “reescrever a cultura” é uma construção do conhecimento não linear, não contínuo, pois a cultura está presente em todas as imagens verbais, não-verbais, corpóreas, incorpóreas.

A avaliação nacional averigua a proficiência das formas de comunicação e das formas de linguagens, todavia não revela as inter-relações sociais que acontecem nas fronteiras sociais. A linguagem é muito mais que palavras - é a forma de comunicação da cultura, dos sentimentos, do jeito de ser de cada sujeito, é a própria cultura.

Em relação a essa identidade, os propósitos da avaliação em larga escala seguem os mesmos objetivos, tanto para as escolas não-índias como para as escolas indígenas. Entre os objetivos propostos destacam-se os de delinear o perfil cognitivo da população, ou seja, presumir e reconstituir a trajetória escolar cognitiva de populações que frequentam a escola, ao tempo em que aponta o estágio cognitivo desse sujeito, conforme Portarias Ministeriais nº 69, de 04 de maio de 2005 e nº 89, de 25 de maio de 2005, que estabeleceram os parâmetros para mais um ciclo da avaliação da educação básica.

Assim, a cultura nacional evidencia que os conteúdos trabalhados na ação educativa como hegemônicos - são considerados como “verdades”, ao propor apenas uma resposta como sendo correta; sem, contudo, justificar o procedimento e muito menos ouvir as justificativas que contrariam essas “verdades”.

Tal situação decorre em função das escolas indígenas ainda permanecerem inseridas nos sistemas de educação que são regulamentados pelo currículo proposto pela LDB/1996, e esta determina a União como responsável pela averiguação da qualidade da educação no país. O desejo dos coletivos culturais indígenas está posto no documento da I CONEII, na proposição de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena que coaduna com as cinco pressuposições a que cheguei, a saber:

- a escola intercultural como parte das estratégias de autonomia política dos povos indígenas, em que a escola seja um projeto comunitário, onde os docentes e toda equipe técnico-administrativa precisam dialogar com as lideranças, sábios, pais, mães e alunos para planeja;

- uma ação educativa coerente com as expectativas de sua comunidade – refletindo permanentemente sobre essa escola intercultural, suas ressignificações em função das demandas, das necessidades e dos interesses das comunidades indígenas, pois a relação entre educação indígena e educação escolar deve ser objeto de reflexão permanente entre os técnicos da educação, docentes indígenas e administrativos para o sucesso na aprendizagem e a afirmação das identidades étnicas;

- articulando com as pedagogias indígenas atuantes na formação das novas gerações e na transmissão de saberes, valores e tradições que dinamizam a produção e reprodução das diferenças culturais, com processos próprios de aprendizagem que orientam e influenciam nas práticas pedagógicas dos docentes indígenas, gerando novas dinâmicas didáticas;

- por meio de mobilização permanente dos docentes indígenas para discussão com suas comunidades sobre estratégias para valorização, o fortalecimento, as revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas, inclusive analisando os “modelos” de bilingüismo e/ou multilinguismo adotados, verificando a sua eficiência para a manutenção e desenvolvimento das línguas indígenas;

- estímulo esse, que deve ser garantido por parte dos governantes aos docentes e aos administrativos indígenas, para nas bases coletivas e colaborativas entre as

comunidades indígenas refletirem e estabelecerem as moções sobre a ação pedagógica, com o intuito de promover o compromisso com a ressignificação das práticas pedagógicas, tomando como referência os interesses e as perspectivas culturais e políticas de seus povos, bem como o sucesso na aprendizagem dos estudantes. Lembrando que as deliberações tomadas não terão o caráter permanente, poderão ser atualizadas e ressignificadas, ou até mesmo revistas.

Assim, a avaliação intercultural, provavelmente, presume ser um processo histórico do sujeito nos grupos sociais, utilizando a linguagem (signos) como instrumento de comunicação e de manifestação dos significantes e das ressignificações, das traduções, da regulação e do controle, sem classificação. A escola intercultural desfetichiza a avaliação nacional como a “coisa verdadeira”, capaz de seduzir, de sentir-se desejada – que se põe como juízo e juiz – ao apontar este ou aquele grupo mais eficiente por estar mais próximo do padrão estabelecido.

Por ser a escola intercultural, um espaço de concepção de identidades, de diferenças, de relações de poder, de ambivalências, de subjetividades, de polissemias, de polifonias, de fronteiras, de desterritorializações, de territorialização, de alteridades, de regulações e controles e de traduções, é um local de ressignificações e de hibridações em que o embate, a regulação e o controle estão presentes no cotidiano. Não se trata, portanto, de um espaço harmonioso, como presume a “qualidade global”.

No mundo ocidental a cultura europeia tem sido considerada natural e racional, como o modelo da cultura universal - a norma culta. Assim, ao priorizar os padrões da norma culta escrita em língua portuguesa invisibiliza as outras formas de cultura ágrafas e reforça as dificuldades que os alunos indígenas possam vir a enfrentar ao serem avaliados em uma língua que não é propriamente a sua, ou num bilinguismo “instrumental” esvaziado do conteúdo cultural específico do povo falante de outro idioma.

O texto da LDB/1996, a partir de suas finalidades está voltado ao mercado de trabalho, então, as ações desenvolvidas no interior do dispositivo avaliativo são proposições políticas curriculares, desenvolvidas pelos especialistas que movimentam todo um mercado em torno da educação, a ponto da avaliação nacional deixar de ser uma coisa criada e transpor a realidade da representação como se tivesse vida própria.

Essa forma reducionista, da avaliação, por meio de provas/exames, desconsidera a construção do ensinar e do aprender como um processo dinâmico, que se dá

dentro e fora da escola, no contexto dos grupos sociais que envolvem as subjetividades e as identidades multirreferenciadas.

Na elaboração de um currículo para uma escola intercultural, provavelmente, a avaliação nacional por meio de exames, não constituirá uma forma única de acompanhamento do ensino e da aprendizagem. A interculturalidade pode ser anunciada como a ressignificação das ambivalências, que constituem as identidades e as relações sociais, na proposta do poder.

Passar além das narrativas de subjetividades é focalizar, na avaliação nacional, os processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. A política para uma escola intercultural é uma política da diferença que desloca o eixo das tendências estáveis e unificantes perpassando, muitas vezes, pelas manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais.

Dessa forma, a avaliação intercultural híbrida os espaços de negociação e de tradução, apontando para as necessidades e os progressos coletivos. Mesmo sendo a avaliação um poderoso instrumento de sujeição cultural, a qualidade do ensino de cada etnia poderá constituir-se em um espaço de ambivalências, de hibridismos, onde ocorrem as relações de poder em mão dupla, que vão se constituir em processos simbólicos de negociação ou tradução, na temporalidade em que elementos culturais são articulados, destruindo as polaridades.

Propor uma escola intercultural e sua avaliação sistemática é o mesmo que propor a “reinvenção da escola” (CANDAU, 2008b), pois a educação escolar não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. O espaço escolar está cada vez mais desafiado a enfrentar problemas decorrentes das diferenças e da pluralidade cultural. A escola indígena, apesar do aparato legal como uma educação diferenciada, intercultural, precisa avançar para além do paradigma da escola não-índia e do bilinguismo, da avaliação do ensino e da aprendizagem que não se restrinja à “lógica do mercado”.

A avaliação da escola intercultural exige que não somente os escolares, mas, também, a comunidade participe ativamente do processo da produção dessa avaliação. Fazendo minhas, as palavras de Esteban (2008a), essa avaliação contribuirá na asserção capaz de produzir novas pautas de análise e de compreensão da realidade como uma

prática de investigação que dialogue com as experiências cotidianas da escola e com as formulações do currículo.

Em relação à criação do espaço escolar intercultural, faço uso da voz de Fleuri (2003), que adverte ser a intercultura um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais, que permitem reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais, com implicações importantes para o campo da educação e da manutenção identitária.

As sociedades indígenas poderão reinventar a escola - a escola intercultural. Para tal, em determinadas situações, terão que transgredir artigos das legislações vigentes, romperem preconceitos, borrar as fronteiras da velha educação europeia.

## **EM CONSIDERAÇÕES... NÃO FINAIS...**

O estudo que resultou na narrativa desse relatório, não se restringiu apenas às legislações por mim selecionadas. Foi precedido por uma revisão bibliográfica para o suporte analítico e o alinhamento da pesquisa documental, contextualizando a avaliação nacional como prática educativa e local das relações de poder.

Não se pode negar a proposição de Bauman (2003), que se vive em “tempo líquido”<sup>60</sup> de perdas da legitimidade governamental e, consequentemente, de crise nas relações da autoridade educacional, o que acentua a busca pela regulação e pelo controle dos sistemas, das políticas, dos programas e dos projetos educacionais. Assim, a manutenção do que é conhecido e legitimado empurra os coletivos culturais para projetos e programas institucionalizados pelo sucesso da lógica e dos pressupostos da cultura europeia.

As avaliações escolares, desde o século XVIII e início do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos, principalmente, na França, despontaram como referências para a compreensão do conhecimento sustentador da meritocracia presente na avaliação educacional. Assim, o exame foi introduzido no interior da escola, apesar de sua origem passar ao largo do ato educativo.

Durante mais de quinhentos anos, a organização de uma educação escolar unitária foi apontada como solução para os males da sociedade. Esse pressuposto dificulta aos governantes, técnicos, especialistas, professores e demais pessoas em lidar com uma outra escola, que não está pronta e nunca estará, pois ressignificará saberes e não os cobrará de forma genérica e impessoal, uma escola diferenciada.

---

<sup>60</sup> Tempo líquido é utilizado por Bauman (2003, p. ) para descrever a dissolvência dos valores que outrora a sociedade considerava como sólidos e inalteráveis.

Essa organização social ocidental que é a avaliação escolar em larga escala, por meio de exames, concebe o perfil discriminatório, pois se uns poucos dão conta de competências e de habilidades complexas, outros não conseguirão, pois pertencem a outros coletivos culturais, cujos valores e compreensões do ato educativo são diferentes.

A “resposta” a ser dada a questão norteadora: Como avaliar, em larga escala, o ensino e a aprendizagem nas escolas indígenas, considerando as diferenças culturais?, perpassou pelas questões das identidades dos coletivos culturais e das relações de poder. A centralidade da questão posicionou no fato da avaliação estandardizada desconsiderar a dinâmica das descobertas de novos conhecimentos, uma vez que esses conhecimentos demoram a ser repassados para a escola não indígena e em se tratando de escolas indígenas, a seleção dos conteúdos para construção da matriz de referência privilegia a cultura hegemônica, invisibilizando a existência de outros coletivos culturais.

Ainda, no país com tantos coletivos culturais e situações didáticas diferenciadas, o trabalho pedagógico fica reduzido a poucas questões dos exames e, ainda, são aplicados por pessoas alheias ao ambiente escolar.

Souza (1996) analisa às pesquisas produzidas sobre a avaliação nacional no período de 1980 a 1999 cujo resultado apresentou duras críticas a avaliação em larga escala, uma vez que o foco estava posto na meritocracia, acentuando as “desigualdades sociais”.

As próprias publicações do INEP/MEC, em forma de relatórios, a partir de 1999, analisa os índices de equidade social e da qualidade da educação nacional, no que diz respeito ao nível econômico dos alunos e professores, às questões de gênero, também, às de cor /raça . No Relatório do SAEB, ciclo 2003, publicado em 2006, o próprio relatório reconhece que não dá conta de responder se houve progresso no que tange a equidade e na qualidade da educação com foco nas questões econômicas, nas de gênero, de cor/raça, e na localização geográfica.

Entretanto, não aponta e não apresenta para a discussão os coletivos culturais. As questões que diz respeito a outros coletivos culturais são apontadas como desigualdades sociais que precisam ser corrigidas por meio de artefatos pedagógicos, da implantação e implementação de uma “cultura avaliativa”, de capacitações continuadas para o professor– apesar do esforço, as “mudanças” desejadas no que diz respeito aos índices de proficiência não foram atingidos de forma satisfatória. A busca pela melhoria dos índices de

proficiência em matemática e em língua portuguesa tem levado as autoridades governamentais a premiarem os que conseguem tal proeza, são premiados os professores e os alunos e ainda a gestão escolar e punidos aqueles que não o conseguem.

A dinâmica do cotidiano escolar é deixada de lado como se não fizesse parte do processo educativo e não repercutisse no desempenho da proficiência tão desejada.

Os objetivos estabelecidos para a pesquisa discorreram sobre as seguintes considerações:

O primeiro objetivo diz respeito à análise dos documentos produzidos pelas instâncias internacional, nacional e estadual para implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica: O papel do Estado, que se mostra na LDB/1996, evidencia as funções de legislador e de avaliador. A essa última, o Estado impõe uma exacerbada importância conceitual, de estratégica e, também, operacional, a ponto de se criar um Sistema Nacional de Avaliação.

Tal proposta aponta para a unicidade do currículo na tentativa de uniformizar o trabalho pedagógico, caracterizando assim, o ato educativo como produto e não como produção, pois segue a ordem minimalista, ao propor um patamar mínimo nacional a ser atingido por todas as escolas do país.

Ao estabelecer o currículo unificado, permite-se representar os outros coletivos culturais, como formas folclóricas de cunho genérico, cujos rituais culturais não cabem mais no mundo globalizado e são, apenas, evocados em ocasiões pré-determinadas, como sendo indícios particulares de um povo muito antigo, que contribuiu na composição da cultura nacional.

Apesar do Conselho Nacional de Educação manifestar-se favorável à estruturação e organização de uma escola diferenciada, no que tange à educação escolar indígena, o texto do Parecer nº 14/99 e da Resolução nº 3/99, não fazem referências à submissão da escola indígena ao Sistema Nacional de Avaliação, deixando uma lacuna sobre a questão, provavelmente, por entender que essas escolas também estão contempladas no Artigo 9º, Inciso VI da LDB/1996 que assegura o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, para definição de prioridades”. Ou, ainda, por entender que as escolas indígenas passarão por outros processos de avaliação próprios a sua especificidade.

Nos documentos estudados até então, o que menciona, explicitamente, a avaliação nacional para as escolas indígenas na Educação Básica, é o Decreto Federal nº. 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre os territórios etnoeducacionais. Para tal procedimento, serão ouvidos as unidades federadas e os municípios. A preocupação parte do pressuposto que as autoridades governamentais, ou mesmo, a sociedade considere, como concreta, a existência de uma “relação simétrica” entre o sistema de avaliação por meio de exames e a qualidade do ensino nacional. Outros documentos estão sendo elaborados na proposição da criação de sistemas educacionais brasileiros tanto para as escolas indígenas como para as não indígenas<sup>61</sup>.

No contexto do Decreto Federal nº 6.861/2009 sobre os territórios etnoeducacionais, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena são colocados como distintos. Pressuponho que os movimentos de acompanhamento e de avaliação sejam externos, uma vez que até o momento todos os 13 artigos do Decreto fazem referências à participação incondicional dos povos indígenas em todas as ações, porém, no que tange ao acompanhamento e à avaliação, apenas refere-se a participação de estados e municípios. Após toda a dialógica, fica nos meandros do poder governamental a ideia em que os coletivos culturais são “emoldurados”, “iluminados”, “encaixados na estratégia da imagem” do “atendimento” a diversidade cultural.

Na narrativa do Decreto Federal nº 6.861/2009, o círculo da interpretação do ato educativo dos coletivos culturais, ainda que o outro conheça a outra cultura de forma significante e significativa, ao se estabelecer uma análise exterior ao processo educativo intercultural, impõe-se nesse momento, o seu próprio discurso institucional e posicional à cultura hegemônica.

No documento da I CONEEI, apresentado pelos coletivos culturais indígenas, a participação dos educadores indígenas no processo de acompanhamento e de avaliação é uma situação *sine qua non*, para efetivação do ato educativo voltado para a escola indígena.

---

<sup>61</sup> Foram elaborados outros dois documentos preliminares: 1. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação/CONAE2010, onde a avaliação nacional compõe um dos eixos do referido documento, mais precisamente o segundo eixo, no que diz respeito à qualidade da educação, da gestão democrática e da própria avaliação como um subsistema da Educação Básica e Superior. 2. O documento da I CONEEI que propõe a criação de um sistema próprio para as escolas indígenas, inclusive para acompanhamento e avaliação do ensino e da aprendizagem de cada coletivo cultural.

A emersão dos matizes sociais, ou seja, as outras estruturas societárias existentes no país, bem como as identidades de cada professor indígena, de cada estudante indígena, e, ainda, as situações atípicas de cada localidade, existentes nos mais de oito milhões de quilômetros quadrados, quer de ordem geográfica, de formação, de estrutura física, cultural, ficam invisíveis diante dos índices da qualidade da educação nacional.

O segundo objetivo relaciona as políticas públicas oriundas da análise e estudos dos resultados do Sistema Nacional da Educação Básica nas instâncias nacional e estadual:

A cultura hegemônica valoriza os resultados e a apresentação dos mesmos, em padrões numéricos equitativos, permitindo a catarse sobre existência de uma “cultura superior”, a que todos os cidadãos, indígenas ou não, devem almejar através do ensino escolar.

A otimização dos resultados valoriza os exames nacionais nas escolas indígenas bilíngues, contingenciam evidências e *status* de “verdades” sobre o currículo da língua portuguesa e da matemática desenvolvidos nessas escolas. Evidências essas, que são otimizadas aos demais ministérios para apoiar a elaboração de políticas públicas nacionais, em outras áreas sociais.

Ainda, a otimização dos resultados possibilita, também, um parâmetro nacional, para as decisões orçamentárias, para a solução e “eliminação” de possíveis “problemas”, invisibiliza os coletivos culturais, o corolário da invisibilidade encobre a pluralidade e propõe o genérico, uma tentativa para se evitar a crise na educação.

Assim, os dados estatísticos resultantes da avaliação são utilizados pelos governantes em justificativas de projetos para “correção” da “deficiência” do ensino e da aprendizagem, sustentando que a avaliação produz dado “objetivo”<sup>62</sup> reveladores do trabalho pedagógico. Para determinar esse alcance, a avaliação constitui o procedimento para unificação curricular e, ao mesmo tempo, permite vigiar o currículo e a sociedade. O aparato midiático possibilita à sociedade o ensejo coletivo de que a educação escolar é o postulado para alcançar o *ranking* dos países desenvolvido e tornar-se um deles.

O resultado “negativo” dos índices nacionais “constatados” por meio dos exames nacionais, publicizados pela mídia nacional, revela que o padrão internacional de

---

<sup>62</sup> Objetivo - no sentido de objetividade, isto é, direto ao ponto a que se quer atingir ou revelar, sem espaços intervalares.

sujeito educado: é o europeu/norte-americano - cujo padrão escolar é tido como “excelente”.

Aceitação do currículo nacional evoca o monitoramento do que é ensinado e aprendido pelos alunos indígenas, bem como, facilita a distribuição de verbas, materiais e recursos didáticos e ainda, a lotação de professores indígenas como dos demais profissionais da educação escolar não indígena.

A crise na educação escolar diferenciada expressada pela suposta baixa qualidade da educação escolar indígena de cada estado – desdobra, por meio da gestão escolar, os esforços governamentais para vigilância e o controle do ensino, por meio de premiação e de punição aos administradores locais.

A naturalização da avaliação em larga escala, se volta para a mensuração da eficiência e da eficácia dos sistemas educativos. Propõe a medição dos processos de ensino e aprendizagem, indicando que a melhoria da qualidade da educação, dar-se-á mediante a criação de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e, também, pela garantia de insumos pedagógicos nas escolas, tais como: livros, textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica. Para tanto, apontam à gestão escolar e às secretarias de educação um papel decisivo na elevação do índice de aproveitamento escolar.

Apesar dos documentos internacionais não determinarem, explicitamente, qual deve ser o currículo universal para as escolas de todo o mundo, discorrem de forma genérica sobre o ensino de cálculo, da contagem numérica e das formas da linguagem – leitura e escrita. Não explicitam a submissão das escolas indígenas ao sistema de avaliação da educação básica, contudo, solicitam a apresentação de dados estatísticos que “comprovem” os níveis de qualidade e equidade dos países membros, obtidos por meio de dados estatísticos nas avaliações em larga escala.

O governo apresenta e dá publicidade aos resultados da avaliação nacional, escalonados como demonstração do resultado do trabalho pedagógico, cuja qualidade preconiza uma formação escolar “sólida”, “ética” e “solidária”. E, também, como uma prestação de contas do dinheiro público à sociedade.

A publicização dos resultados perpassa a ideia de democracia e, nessa forma de governo, o poder público deve prestar contas do dinheiro público à nação. Na avaliação nacional, o governo encontra parâmetros para informar à população dos gastos promovidos com o dinheiro do “povo”, convocando a sociedade brasileira para participar como agente

de fiscalização das verbas transferidas às escolas, dos programas e dos projetos gerenciados pelo ministério da educação. Acompanhamento esse, facilitado nos relatos e na publicização dos resultados numéricos. Ao tempo em que, torna essa sociedade e os coletivos culturais, responsáveis pelo fracasso escolar.

Um exemplo dessa convocatória, realizada pelo governo, foi a forma persistente apresentada por meio da publicidade, veiculada na mídia para a implantação do IDEB. Para tal empreitada, todos os cidadãos brasileiros foram responsabilizados pelo desempenho escolar. Através da mídia, o governo solicitou ao cidadão que verificasse se o município se inscreveu no programa nacional do índice de desenvolvimento da educação básica e caso não o tivesse feito, esse cidadão solicitasse explicações junto à secretaria de educação ou mesmo à prefeitura.

Percebo que a veiculação pelos órgãos governamentais locais, no aparato midiático do rendimento dos alunos, provenientes de coletivos culturais diferenciados nos processos avaliativos em larga escala, pressupõe na população em geral a confirmação de inferioridade dos outros povos, como foi o caso da aldeia Guarani, em São Paulo, quando a Secretaria de Estado informou a sociedade, em geral, que a avaliação é para todos, presumindo tratar-se de uma ressalva ao direito coletivo.

Por fim, o terceiro objetivo versa sobre a descrição das ambivalências encontradas no processo da universalização da avaliação institucional nas escolas interculturais, atentando para as relações de poder: As ambivalências detectadas no processo da universalização da avaliação institucional atentam para as relações de poder, de caráter performático, uma vez que a avaliação nacional de cunho urbanístico transforma os signos da vida cotidiana em processo reprodutivo de uma cultura nacional, em que os outros sujeitos são adicionados.

Detecto que o discurso da avaliação nacional tem sido pensado através de uma cultura nacionalista, numa referência retórica do social - do ser representativo – o cidadão nacional, constituindo, assim, o processo de significação e interpelação discursiva sobre o outro.

Na LDB/1996 perpassam dois movimentos básicos: o movimento da flexibilidade e o movimento da avaliação. O movimento da flexibilidade refere-se à descentralização e à desregulamentação, ao tempo em que o movimento da avaliação

reforça a capacidade de controle e de regulação por meio de avaliação externa, por parte do Estado Brasileiro.

Não obstante, o currículo previsto na LDB/1996 visibilizar os coletivos culturais, a forma genérica como o texto da legislação traduz aos estabelecimentos de ensino do país o estudo obrigatório da história e da cultura indígena, pressupõe ser os povos indígenas uma unicidade na formação de uma sociedade brasileira.

A proposição posta reifica a existência do fetiche da qualidade da educação, concretizado por meio dos exames nacionais. Apesar de o exame ser um instrumento técnico, o mesmo fica limitado a um espaço e tempo mínimos, o que o incapacita em determinar quais os saberes que foram assimilados e ressignificados pelos sujeitos dos coletivos culturais. Entretanto, o sistema de avaliação, por meio dos exames, passa a ser visto pelos técnicos da educação, como algo próprio e “democrático”, inerente ao ato educativo.

A avaliação nacional, por meio de exames, constitui o procedimento para unificação curricular e, ao mesmo tempo, o currículo determina a avaliação em larga escala, como determinante do ensejo coletivo para alcançar o *ranking* de país desenvolvido. Os dados estatísticos produzidos pelo resultado da avaliação nacional desfocam o local, os espaços intervalares da forma, do conteúdo, das estruturas para um “problema universal”, o da baixa qualidade do ensino.

Os exames desarticulados de um processo de auto-avaliação possibilitam a não visibilização das especificidades ou das particularidades, pois propicia o escalonamento dos dados, resultando na classificação; ou seja, na quantificação de umas produções sociais, que é o ato educativo.

Os dispositivos curriculares escapam ao âmbito da escola, entretanto, incidem fortemente em produtos curriculares, deixando à mostra as rupturas e as ressignificações nas relações sociais que regem a vida educacional. Da relevância dada nos documentos internacionais e nacionais, como propositores de rumos para as políticas públicas das nações, apreende-se no que se refere à avaliação, uma pressão para que essas políticas sejam focadas, preferencialmente, em seus resultados finais. Por meio de financiamentos e acompanhamento por órgãos internacionais, exprime assim, a intencionalidade da educação escolar, um currículo unitário e uma cultura “global”.

O controle e acompanhamento nos documentos estudados reconhecem a existências de outros coletivos culturais. Entretanto, os textos desses documentos apontam a educação escolar indígena como entidade genérica, capaz de promover a equidade social, por meio de um ensino de boa qualidade. Referendam para tal feito, que cada país tenha o controle do que venha a ser ensinado, por meio de um currículo comum a todos.

A estandardização presente nas decisões educacionais nacionais postula que a partir dos resultados de dados estatísticos, obtidos por meio dos exames nacionais, sejam comparados com os índices obtidos pelos países considerados mais ricos. Assim, por intermédio da escola, globalizam-se as culturas e estabelecem-se as fronteiras sociais – a identidade centralizadora. A identidade centralizadora pressupõe que o desenvolvimento escolar unificado da educação nacional atende a equidade quanto à qualidade do ensino e da aprendizagem para todos.

A identidade centralizadora é ambivalente, uma vez que se mostra favorável à diversidade cultural, todavia, postula a preservação da cultura hegemônica em relação às demais culturas. Ao estabelecer o currículo unificado, permite-se representar os outros coletivos culturais, como formas folclóricas de cunho genérico, cujos rituais culturais não cabem mais no mundo globalizado e são, apenas, evocados em ocasiões pré-determinadas, como sendo indícios particulares de um povo muito antigo, que contribuiu na composição da cultura nacional.

Outro apontamento sobre o pressuposto da valorização da avaliação está no tempo “futuro”, quando essa detectará um ensino de melhor qualidade, no intuito de assemelhar-se à educação escolar dos demais países ricos ou considerados mais desenvolvidos.

Há dificuldade para visualizar outras formas de avaliação nacional, diferentes das dos exames para acompanhamento da qualidade e da equidade do ensino e, ainda, do ensino nas escolas indígenas, uma vez que os exames facilitam a regulação e o controle. Os governantes ao tempo que legisla - reconhecendo e permitindo “autonomia” às demais organizações societárias, também, regulam os conteúdos curriculares nacionais, por meio da base nacional comum, prescrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A não participação dos professores indígenas na elaboração das questões apresentadas nas matrizes da avaliação nacional traduz a situação própria da área urbana,

desconhecendo usos e costumes de outras etnias ou mesmo das populações que vivem mais distantes dos centros urbanos.

Assim, a avaliação em larga escala, desconsidera o processo de assimilação de cada aluno, ao estabelecer o conteúdo e o tempo oferecidos pelos técnicos para que esse coletivo cultural distinto do nacional apreenda e aprenda os conteúdos na forma proposta pelas matrizes da avaliação. É possível que os alunos indígenas encontrem dificuldades diante do exame nacional.

É preciso compreender a forma como os coletivos culturais (indígenas) interpretam sua inserção no mundo escolarizado ou como reagem à inserção da avaliação nacional em sua cultura. A escola é um local de negociação cultural e faz parte de um processo de construção intercultural, não está isenta de conflitos, articulações, ambivalências e, até mesmo, das contradições.

### **Enfim...**

Não se pode negar os avanços das legislações da educação escolar indígena, no atendimento às suas peculiaridades. Entretanto, o sistema de avaliação nacional irrompe com essa subjetividade ao propor a verificação de uma educação básica “objetiva” – por meio de múltipla escolha e uma só resposta “correta”. Os exames, ao enfatizarem os resultados obtidos pelos alunos e ao estandardizá-los, desconsideram as questões culturais, reforçam a lógica da sociedade de uma única cultura e de um único povo.

Cabe, portanto, às autoridades indígenas e aos demais estudiosos e defensores da escola intercultural, posicionar-se frente às questões sobre a avaliação nacional nos espaços etnoeducacionais. Presumo que, tão somente, os povos indígenas podem apontar em que querem ser diferentes e como a educação pode ser uma arena favorável às suas lutas, ou seja, não permitindo que as especificidades pedagógicas e, muito menos, que o sistema de avaliação preconize, apenas, uma adaptação e adequação ao “modelo” de escola da cultura hegemônica.

Nesse sentido, os povos indígenas precisam imbuir-se, como diriam Giroux e Simon (2006, p. 97 e 98), de “um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais”. Assim, os esforços deliberados dos coletivos culturais no que tange a

avaliação “universal” permitiriam visibilizar os “efeitos do sistema”, deixando os coletivos culturais de serem a “causa” do insucesso de ensino na avaliação monocultural.

Os procedimentos que foram produzidos na ambivalência de um sistema de avaliação em larga escala podem ter como base: a ênfase nos resultados ou nos produtos; a atribuição de mérito desqualificando a comunidade ou a cultura dos coletivos, para de forma particular atribuir o resultado ao aluno, à escola, aos pais e à sociedade.

Portanto, a educação escolar diferenciada, como proposta para uma educação intercultural, precisa desdobrar-se em cuidados a fim de que a avaliação em larga escala não cumpra o objetivo que lhe é inerente nesse momento, o da numerologia, que classifica as desigualdades sociais. Às comunidades, aos povos indígenas, aos coletivos culturais cabe apresentar o que entendem por qualidade do ensino e da aprendizagem.

Uma vez que a proposição falaciosa de busca por qualidade, demonstrada nos objetivos da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, desemboca na avaliação em larga escala como parâmetro de julgamento nacional e internacional, que encobre os entrelugares deflagrados no processo de ensinar.

Essas prerrogativas, carregadas de idiossincrasias, permitem apontar as limitações de um processo de avaliação em larga escala, com foco em exames, como inapropriado a um sistema ou subsistema de educação intercultural. As considerações idiossincráticas são de ordem administrativa e pedagógica em relação à identidade.

A inversão de valores, provavelmente, preconiza ser um “bom” professor indígena, o profissional que eleva os índices de proficiências em língua portuguesa e matemática, independente de suas identidades, das suas condições biológicas, do quantitativo e das identidades de estudantes, dos insumos pedagógicos e das condições desses insumos utilizados pela escola.

As identidades interferem no aprendizado, uma vez que a assimilação do que é ensinado, depende da vivência e da importância dada a esse conteúdo no interior do grupo familiar e/ou da comunidade indígena. O fator cultural da identidade determinará o que é mais importante ou menos importante no processo de assimilação, pois a identidade perpassa as situações intervalares, tais como: o pertencimento do professor indígena a várias identidades: como filho/pai/mãe, chefe/subordinado, aluno de pós-graduação, provedor/dependente, religioso/ateu e tantas outras, possivelmente, lida ainda, com várias outras identidades, no que diz respeito aos seus alunos.

O SAEB, nos primeiros ciclos, tratava de “averiguações” de ensino dos sistemas (unidades federativas), ao longo dos ciclos foram ocorrendo modificações, ganhando outras dimensões, que resultaram em outros “subsistemas”. O desempenho dos estados e municípios e, também, das escolas (indígenas e não indígenas), com base nas respostas dadas nos exames pelos alunos, passou a ser monitorado pelos sistemas de ensino. A nomeação do aluno e seu desempenho aconteceram graças ao Educacenso (on line), que gera um código para cada o aluno matriculado na unidade escolar. Assim, instalou-se o panóptico nas escolas.

O panóptico instalado, pela publicação dos resultados dos exames locais (estado e município), em 2009, identifica a escola, a turma e o aluno, consequentemente, o professor, tanto das escolas indígenas e não indígenas, ou seja, as que foram submetidas ao exame. O discurso dos técnicos das Secretarias de Educação foca a construção de uma “cultura avaliativa”, conforme os objetivos da avaliação nacional, estabelecidos na Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, como algo novo a ser construído pela sociedade em um “futuro” bem próximo.

A avaliação, numa intervenção intercultural, pressupõe um momento de reflexão que se repete em cada ato educativo. É a construção de um novo tempo educacional - tempo para aprender dentro e fora da escola, nos espaços pedagógicos culturais, ou seja, além da convenção espaço/escola.

Entendo que o ato avaliativo é processual - é produção, construído a partir das interações sociais de quem o concebe e de quem o realiza, determinando assim, os meios e as finalidades. Por meio da dialógica, que seja capaz de produzir reflexão, tomada de decisão, cooperação, igualdade de oportunidades.

Não se pode desprezar o controle e a regulação na vida em sociedade. Não se descarta a utilização de avaliações internas e parceiras para acompanhamento, organização e reorganização das estruturas educacionais interculturais. Entretanto, os exames nacionais não podem ser o foco de uma avaliação tão abrangente.

A Conferência Indígena, em Coroa Vermelha/BA<sup>63</sup> reafirmou estar à educação a serviço das lutas indígenas e do fortalecimento de suas culturas. Apenas os indígenas poderão garantir a especificidade e a diferenciação do modo de avaliar, pois o texto

---

<sup>63</sup> Conferência Indígena, em Coroa Vermelha/BA, ocorrida em abril de 2000, contou com a participação de cerca de 3500 índios de mais de 140 povos de todo o Brasil.

constitucional outorgou aos próprios indígenas o direito a dizer em que consistem as diferenças e como devem ser contempladas.

O texto legal aprovado pode ser visto como um intertexto, cujo jogo de vozes não chega a compor uma melodia harmônica. Nele há como que uma contenda que se expressa nas vozes circulantes e contraditórias do intertexto. Afinal, essas vozes cantam valores diferentes e os sons por elas emitidos não são uníssonos.

Fica, pois, o desafio de encontrar uma forma de avaliar as escolas indígenas sem ignorar ou atropelar a polissemia e a polifonia de múltiplos sons e vários cantares, a partir das várias vozes contidas no texto das legislações apresentadas. Espero que o texto sirva como uma contribuição aos novos estudos sobre o tema, uma vez que não se esgotou a temática, pelo contrário, outras situações surgiram e surgirão.

## **REFERÊNCIAS**

- ABICALIL, C. A. Organização de sistemas de ensino. **Revista de Educação CNTE**, Brasília, n. 5, p. 20-26, 2001.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ÁLVAREZ MENDEZ, J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. e F. GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANDERY, M. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: **Espaço e Tempo**: São Paulo: EDUC, 1996.
- ANPEd. **Parecer da ANPEd sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**, São Paulo: ANPEd, 1997.
- APPLE, M. e BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- APPLE. M. A. Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Curriculum, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, A. V. et. al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos”; o direito a diferença.** Brasília: MEC/SECAD/LACED. Museu Nacional, 2006.

ARRUDA, R. S. V. Imagens do índio: signos da intolerância. In: GRUPONI, L. D. B., LUX, B. V. e FISCHMANN (org.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade.** São Paulo: EDUSP, 2001.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias.** Rio Janeiro: DP&A, 2003.

BABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BACKES, J. L. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar.** Tese de doutorado. São Leopoldo/RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, 2005a.

BACKES, J. L., VINHA, M. et. al. **Educação e diferenças: desafios para uma escola intercultural.** Campo Grande: UCDB, 2005b.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem** São Paulo: Hucitec, 1992.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: mercado como estratégia de classe. In: GENTILE, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

BANCO MUNDIAL, **Relatório do Banco Mundial. Anos: 2004, 2006.** Disponível em: <[http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563\\_Portuguese.pdf](http://siteresources.worldbank.org/INTANNREP2K5/Resources/1397293-1127325073491/51563_Portuguese.pdf)>. Acesso em setembro de 2008.

BANCO MUNDIAL. **Brasil: justo, competitivo, sustentável – contribuições para debate.** Washington, D. C., 2002.

**BANCO MUNDIAL. Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe**, 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>> Acesso em: 2 de outubro de 2008, às 13h 50 minutos.

BARBOSA, J. C. Disponível em:  
<[http://pt.wikisource.org/wiki/Galeria\\_dos\\_Brasileiros\\_Ilustres/Janu%C3%A1rio\\_da\\_Cunha\\_Barbosa](http://pt.wikisource.org/wiki/Galeria_dos_Brasileiros_Ilustres/Janu%C3%A1rio_da_Cunha_Barbosa)>. Acesso em: 5 de agosto de 2009.

BARBOSA, R. Reforma do ensino primário: e varias instituições complementares da instrução publica. In: **Obras completas de Rui Barbosa**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. v. 10, t. 2.

BARRIGA, Á. D. Uma polemica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petropolis: DPet Alii, 2008.

BARTH, F. **O guru, o iniciador – e outras variações antropológicas**. Tradução de John Cunha Comeford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2000.

BASTOS, C. R. **Curso de Direito Constitucional**, 21 ed., São Paulo: Saraiva, 2000.

BAUMAN, Z. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999a.

BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999b.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Z. **O mal estar da modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BERGER, P. e LUCKMANN, T. **A construção social da realidade – tratado de sociologia do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BESSA, J. R. Fontes históricas para a avaliação da escola indígena no Brasil. **Tellus – Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco**, Campo Grande, MS, v. 2, n. 3, p. 87-98, out. 2002.

BESSA, J. R. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento.** Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BICUDO, M. A. V. & ESPÓSITO, V. H. C. **Pesquisa Qualitativa em Educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BOBBIO, N. **Teoria do ordenamento jurídico.** Brasília: Polis/ UnB, 1989.

BOBBITT, J. F. **O Currículo.** Porto: Didáctica Editora, 2004.

BONAMINO, A. C. de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (org.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

BRAND, A. J. **A emergência da diferença na história.** Apontamentos e notas do professor, (mimeo). Campo Grande-MS: UCDB, 2007.

BRAND, A. J. A educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. In: **Série – Estudos – Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande/MS: nº. 12, jul./dez. 2001.

BRANDÃO, Z. (org.) **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL, **Decreto Federal. n. 5.051**, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção da Organização Internacional do Trabalho/OIT n. 169 Brasília, 2004.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: INEP, 2007.

BRASIL, MEC/INEP. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário**. MOROSINI, M. C. (editora-chefe). Brasília: INEP, 2006a.

BRASIL, Ministério da Educação. **As leis e a educação escolar indígena: programa parâmetros em ação de educação escolar indígena**. GRUPIONE, L.D.B. (org.) Brasília: SECAD/MEC, 2005a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Decreto Federal n. 6.168, de 27 de maio de 2009**. Brasília: Planalto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, L.D.B. (org.). Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 931**, de 21 de março de 2005. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: SECAD/MEC, 2005b.

BRASIL, Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: SECAD/MEC, 2005c.

BRASIL, Ministério da Educação. **Seminário políticas de ensino médio para povos indígenas**. Anais. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Diretoria de Ensino Médio, 2003a.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2008.

BRASIL. **Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Indagações sobre currículo**. Versão preliminar, nov. Brasília: 2006c.

BRASIL. **Lei complementar n. 31**, de 11 de outubro de 1977, que cria o Estado de Mato Grosso do Sul. Brasília, 1977.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Plano de Qualidade para a Educação Básica. Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira; **Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB**. (1997). Brasília: MEC/INEP/DAEB, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências. **Livro Introdutório – Documento Básico – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/INEP/DACC, 2003b.

BRASIL. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: Diário Oficial, ano CXXXIX – nº 7, Brasília/DF, 2001a.

BRASIL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógica**/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. v.80, n. 195, mai/ago. Brasília: O Instituto, 1999.

BRASIL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógica**/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. v. 82, n. 200,201, 202. jan/dez. Brasília: O Instituto, 2001b.

BRASIL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógica**/Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais. v. 84, n. 206, 207, 208, jan./dez. Brasília: O Instituto, 2003c.

BRASIL/ MEC/SEF. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. In: COSTA, M. V. C. (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUNGE, Mário. **Ciência e desenvolvimento**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1980.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 1998.

CANDAU, V. M. (org.) **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Petrópolis: Vozes, 2008a.

CANDAU, V. M. Construir ecossistemas educativos. In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008b.

CANDAU, V. M. **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANOTILHO, J. J. G. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CARNOY, M. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem Saber**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira, Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, C. L. de. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_carlos\\_leoncio\\_de\\_carvalho.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_carlos_leoncio_de_carvalho.htm)>. Acesso em:12/08/2009.

CARVALHO, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 28, Jan/Fev//Mar /Abr, 2005.

CARVALHO, V. Movimento sindical: contribuições para o Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Educação CNTE**, Brasília, n. 2, p. 27-31, ago. 1996.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petropolis: Vozes, 2004.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

COLLET, C. L. G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE (Cepal). Documento de 2000. **Equidad, desarrollo y ciudadanía**. México, 2000.

CONFERÊNCIA INDÍGENA. **Documento final**. Coroa Vermelha/BA, 2000.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. (Primeira) **Documento Final**. Luziânia/GO:SECAD/MEC/FUNAI, 2009.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE/MS Nº 6.767**, de 25 de outubro de 2002. Campo Grande: 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAGGIO, J. L. A política educacional global: educação para todos. In: CORAGGIO, J. L. (org.). **Desenvolvimento humano e educação**. São Paulo: Cortez, 1996. Publicado na **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em <<http://www.scielo.br>> e <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CORRALES, J. **Aspectos políticos das implantações de Reformas Educativas. Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe.** Documento n. 14, 2000.

CORRÊA, V. B. **Coronéis e bandidos em Mato Grosso: (1889 – 1943).** 2<sup>a</sup> edição revisada e atualizada. Campo Grande: Editora UFMS, 2006.

CORRY, S. Guardianes de la tierra sagrada. In: **Revista Especial da Survival Internacional**, Londres, 1994.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. In: COSTA, M.V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

COSTA, M. V. Novos olhares na pesquisa em educação. In: COSTA, M. V. C. (org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

COSTA, M. V. **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais no campo do currículo. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (org.). **Curriculum: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, M. V. Repercussões da cultura contemporânea no currículo e na docência-armando uma perspectiva para ver e pensar. In: SILVA, A. M. M. et. al. (org.) **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social.** Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. **Revista Brasileira de Educação Espaço Aberto.** n° 8, Mai/Jun/Jul/Ago, 1998.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira.** 2<sup>a</sup> edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CURY, C. R. J. O público e o privado no Brasil: fronteiras e perspectivas. In: OLIVEIRA, D.A. e DUARTE, M.R.T. (org.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CURY, C. R. J. **Os fora de série na escola**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DALE, R. O marketing educacional e a polarização da educação. In: GENTILE, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

DANIEL, J. Discurso divulgado pela UNESCO no endereço eletrônico:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11825)>. Acessado em: 17/12/2008 16:25:14 e 27/12/2008 às 21h 54minutos.

**DECRETO nº 5.051, de 19 de abril de 2004**, promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Diário Oficial da União, 20/04/2004.

DEMO, P. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 1967.

DERRIDA, J. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1973.

**DIAS SOBRINHO, J. Avaliação - Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

**DIAS, G. Gonçalves Dias na Amazônia: Relatórios e Diário da viagem ao rio Negro**, Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2002.

DUPRAT, D. O direito de ser índio e seu significado. In: **Porantim**, Ano XXII, nº 231, Brasília: CIMI, 2000.

ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ENRICONE, D. e GRILLO, M. (org.) **Avaliação; uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ESCOLA GUWYRA PEPO - “**Uma das piores do sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 2007**”. Publicado em: 15 Março 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com>; [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11825](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11825). Acessado em: 17/12/2008 16:25:14 e 27/12/2008 às 21h 54minutos.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação, **Espaço de Cidadania - Escola Inclusiva – Projeto Político Educacional Pedagógico**, Gestão 2003 – 2006, 2ª edição revisada e ampliada. Campo Grande: DIOSUL, 2009.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação, **Entrevista com a coordenadora da educação básica (gestão 2007 a 2010) publicada na página eletrônica da SED**. Consulta em: [www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br). Acessado em: 7 de outubro de 2009.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual**. Campo Grande: Assembléia Legislativa, 1989

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Decreto Estadual nº 10.734**, de 18 de abril de 2002. Campo Grande, 2002.

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED nº 1.610**, de 20 de janeiro de 2003, que atribui ao Programa Estadual de Avaliação Educacional da Secretaria de Estado de Educação o caráter de Programa Educacional que estabelece o SAEMS. Campo Grande, 2003.

ESTEBAN, M. T. (org.) **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis: DP&A, 2008a.

ESTEBAN, M. T. (org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: DP&A, 2008b.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILHO, L. Antecedentes e primeiros tempos do Inep. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86, n. 212, p. 179-185, jan./abr. 2005.

FLEURI, R. M. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: desafios emergentes na perspectiva dos movimentos sociais. In: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: MOVER/NUP, 1998.

FLEURI, R. M.; SOUZA, M. I. P. de S.. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. XI ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – **Igualdade e Diversidade na Educação**. 26 a 29 de maio – Goiânia. Publicado em CD Room.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. A **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. Verdade e Poder. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANCO, C. e BONAMINO, A. Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil. In: FRANCO, C. (org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FRANCO, C., FERNANDES, C. e BONAMINO, A. Avaliação na escola e avaliação da educação: possibilidades e desafios. In: CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FUNDAÇÃO CESGRANRIO. **Ensaio: avaliação e política públicas em educação**. V.14, n. 50, jan/mar. Rio de Janeiro, 2006.

GAETA, R. A. (Editor). **Dicionário Escolar Longman: para estudantes brasileiros**. Inglaterra, 2004.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, R. L. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, M. T. **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petropolis: DP *et Alii*, 2008.

GARCIA, R. L. e ZACCUR, E. (org.) **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/Guanabara: Koogan, 1989.

GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. da. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: versões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GENTILI, P. A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. e SILVA, Tomaz T. da (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GIROUX, H. A. A. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

GIROUX, H. A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Porto alegre: Artmed, 2003.

GIROUX, H. A. e SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira, A. F. B. e SILVA, T. T. da. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano estadual de educação. Lei n. 2791**, de 30 de dezembro de 2003. Campo Grande: Imprensa Oficial, 2003.

GRESSLER, L. A. e SWENSSON, L. J. **Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados**. [s. n.] 1988.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em ação de Educação escolar Indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **As leis e a educação escolar indígena: programas parâmetros em ação de educação escolar indígena**. 2<sup>a</sup> edição. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a.

GRUPIONI, L. D. B. **A educação Escolar Indígena no Plano Nacional de Educação. Subsídio para o I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na Área de Educação Indígena**. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 1997.

GRUPIONI, L. D. B. Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC, Brasília, 2005b.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

GUIMARÃES, P. M. **A polêmica do fim da tutela aos índios**. Brasília: CIMI, 1996.

GUIMARÃES, Paulo Machado. **A polêmica do fim da tutela aos índios**. Brasília: CIMI, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006a.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006b.

HALL, S.. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HECK, E. **Os índios e a caserna – Políticas Indigenistas dos governos militares – 1964 a 1985**. Dissertação de Mestrado, Campinas: Unicamp, 1996.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Minidicionário houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Censo Escolar: Sinopse Estatística da Educação Básica – 2003**. Brasília, 2004a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **História Oral do INEP** – em mídia eletrônica. Brasília: INEP, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Relatórios sobre Avaliação da Educação Básica - 2003 a 2007**. Brasília. Acessível em PDF, no endereço eletrônico: [www.inep.gov.br/publicacoes](http://www.inep.gov.br/publicacoes).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Saeb/2003**. Brasília, 2004b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Brasília: O Instituto, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília: O Instituto, 1994 v.1 n.1.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACION. **Educación: questiones en debate**. Bruxelas: IE, 1999.

IZQUIERDO, C. M. **Desarrollo de una propuesta para la construcción de indicadores del impacto social de la Educación en América Latina y el Caribe**. Cidade do México, D.F., enero 2003. Disponível em: <<http://www.prie.cl>>. Acesso em: 18 de março 2008.

JAURÈS, J. **L’Espirit du socialisme, idéalisme et matérialisme dans la conception de l’histoire – Pour la laïque**, Paris, 1905.

LABORATÓRIO DE POLÍTICAS PÚBLICAS BUENOS AIRES. **Las reformas educativas en los países del Cono Sur: algunos resultados y conclusiones de una investigación intersindical**. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Pùblicas, 2005.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

LAROSSA, J. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LAROSSA, J. e SKLIAR, C. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, L. C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Braga: Universidade do Minho, 1998.

LOPES DA SILVA e GRUPIONI. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995.

LOPES DA SILVA, A. e GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/Mari/UNESCO, 1995.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2005.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

**MACHADO, N. J. Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua.** São Paulo: Cortez, 1998.

**MAHER, T. M.** A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: **GRUPIONI, L. D. B. (org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

**MAIA, M. Manual de Lingüística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD/LACED/ Museu Nacional, 2006.

**MANACORDA, M. A. História da educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2002.

**MATSUURA, K. Qualidade da educação: desafio do século 21.** Notícias Unesco, Brasília, n. 25, set./dez. 2004.

**MAYER, D. E. E. Identidades Traduzidas-cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul.** Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

**MEC/CNE. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999.** Brasília, 1999.

**MEC/CNE. Resolução nº 03, de 10 de novembro de 1999.** Brasília, 1999.

**MEC/CONSED/FUNAI. Documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena.** Luziânia: novembro de 2009.

**MEC/INEP. Plano Nacional de Educação – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional, Brasília, 1998.**

**MELIÁ, B. Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Loyola, 1979.

**MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre: Artmed: 2002.

**MENEZES, A. da S.** O sistema nacional de avaliação da educação básica e a educação escolar indígena. Consulta em:

[<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=11825>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=11825).

Acessado em: 17/12/2008 às 16:25:14 e 27/12/2008 às 21h e 45 minutos.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/MEC. **Plano de desenvolvimento da educação= razões, princípios e programas.** Livro 4. Brasília: MEC, 2007.

MOACYR, P. **A instrução e o império – subsídios para educação no Brasil – 1823 – 1853.** São Paulo: Companhia editora nacional, 1936.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. (org.) **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MOREIRA, A. F. B. **Curriculos e programas no Brasil.** Campinas: Papirus, 1990.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T.da (org.) **Curriculos, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. B., PACHECO, J.A. e GARCIA, R.L. (org.) **Curriculos: pensar, sentir e diferir.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOVIMENTO NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS/MNDH. Declaração universal dos direitos humanos e da declaração americana dos direitos e deveres do homem. **Revista comemorativa do cinqüentenário da declaração universal dos direitos humanos e da declaração americana dos direitos e deveres do homem.** Brasília: MNDH, 1998.

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena Guarani/ Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores – índios .** VI EPECO – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro – Oeste – Campo Grande/MS-18 a 20 de junho de 2003. Texto publicado em CD – ROM/Anais do evento.

NASCIMENTO, A. C. **Escola indígena: palco das diferenças.** Campo Grande: UCDB, 2004.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBER, L.. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA,T,T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NEVES, L. J. de O. Olhos mágicos do sul (do sul): lutas contra-hegemônicas dos povos indígenas no Brasil. SANTOS, B. de S. (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

OECD. **Education at a Glance.** OECD indicators 2003. França: Organization for Economic Co-operation and Development, 2003.

OECD. UNESCO-UIS. **Financing Education – Investments and Returns. Analysis of the World Education Indicators.** França: 2002 Edition.

OLIVEIRA, C. A. S. de. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, v. 1, n. 1 (out./dez.), 1993.

OLIVEIRA, F. A reconquista da Amazônia. In: **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 38, 1994.

OLIVEIRA, J. F. e BITTAR, M. **Gestão e políticas da educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

OLIVEIRA, J. P. de. e FREIRE, C. A. da R. **A presença indígena na formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD/LACED/ Museu Nacional, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Panorama social da América Latina: 2002-2003.** Santiago do Chile, 2004.

PACHECO, Eliezer. **Uma nova dimensão da aprendizagem** Brasília: Inep, 2004.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PADILHA, P. R. **Curriculo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

PARTIDO DOS TRABALHADORES (Brasil). **Um balanço da educação no Brasil. Informativo do Núcleo de Educação, Cultura e Desporto da bancada do Partido dos Trabalhadores na Câmara dos Deputados.** Brasília: 2000.

PAULA, E. D. de. A educação escolar indígena no Plano Nacional de Educação e o CIMI. In: **Porantim**, Ano XIX, n. 201, Brasília: CIMI, 1997.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagem - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº10.172 de 9 de janeiro de 2001. In: **Diário Oficial**, ano CXXXIX – n. 7, Brasília/DF, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Reforma **Educacional: uma política sociológica – Poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

**PORTRARIA MINISTERIAL N. n. 69**, de 04 de maio de 2005. Brasília, 2005.

**PORTRARIA MINISTERIAL N° n. 89**, de 25 de maio de 2005. Brasília, 2005.

RAMOS de OLIVEIRA, N. Educação e emancipação. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectives.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

RANCIÉRE, J. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RAPHAEL, H. S. E CARRARA, K. (org.) **Avaliação sob exame.** Campinas: Autores Associados, 2002.

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE.** Brasília: MEC/SECAD, 2005.

**RHODEN, K. P. (relator). Parecer/CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999.** Brasília: CNE/MEC, 1999.

**ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (org.) Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

**SACRISTÁN. J. C.** O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2006.

**SANDER, B.** Avaliação institucional em construção: introdução. In: OLIVIERA, J. F. de. e FONSECA, M (org.). **Avaliação institucional: sinais e práticas.** São Paulo: Xamã, 2008.

**SANTOMÉ, J. T.** As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da. (org.) **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

**SANTOS, B. de S.** **Um discurso sobre as ciências.** São Paulo: Cortez, 2004.

**SANTOS, B. de S.** **Uma concepção multicultural de direitos humanos.** São Paulo: Cortez/Lua nova, Cultrix, ano 97, n. 39, p. 105-121, 1996; p. 115/116. Disponível: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura4.html>> -consultado em 29/05/2008.

**SANTOS, B. de S. (org.)** **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade dos conhecimentos rivais.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

**SANTOS, B. de S.** Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA, S., B. (org.). **Reconhecer para libertar. Os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

**SANTOS, B. de S.** Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua Nova. Revista de Cultura e Política**, São Paulo, n. 39, 1997.

**SAVIANI, D.** **Educação brasileira: estrutura e sistema.** 8<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE/SECAD. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. Lei n. 2.791, de 30 de dezembro de 2003 que aprova o **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Imprensa Oficial, 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Espaço de Cidadania - Escola Inclusiva – Projeto Político Educacional Pedagógico**, Gestão 2003 – 2006, 2<sup>a</sup> edição revisada e ampliada. Campo Grande: Diosul, 2006. Disponível em [www.sed.ms.gov.br](http://www.sed.ms.gov.br); <[imprensased@educar.ms.gov.br](mailto:imprensased@educar.ms.gov.br)>. Acesso em: 03 de agosto de 2008.

SKLIAR, C. Alteridades y pedagogías, o..?. si el otro no estuviera ahí? **Revista Educação & Sociedade**. São Paulo, ano XXIII, n. 79, agosto, 2005.

SILVA, A. L. da e FERREIRA, M. K. L. (org.) **Práticas pedagógicas na escola indígena.** São Paulo: Global, 2001a.

SILVA, A. L. e FERREIRA, M. K. L. (org.) **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola.** São Paulo: Global, 2001b.

SILVA. T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2<sup>a</sup> ed. 10<sup>a</sup> reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2007b.

SILVA, T. T. da e GENTILI, P. (org.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, T. T. da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, R. M. H. (org.) **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, I. de O. **From media education to educommunication**. In: *Symposium on media education, experiences from the world*. Roma: UCIP, LUMSA, UCSI, SIGNIS, MED, 2003.

SOUSA, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus, 2007.

SOUZA, S. M. Z. Avaliação da aprendizagem: análise de pesquisas produzidas no Brasil, no período de 1980 a 1990. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: Feusp, vol. 22, n.1, jan/jun, 1996.

TORRES, R. **La educación según el Banco Mundial: un análisis de sus propuestas y métodos**. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, 1997.

UNESCO. **Cumbre de las Américas. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional. Proyecto Regional de Indicadores Educativos**. Santiago de Chile, agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.prie.cl>>. Acesso em: 01 de março 2008.

UNESCO. **Panorama educativo de las Americas. Informe Regional. Proyecto Regional de Indicadores Educativos**. Santiago, Chile, enero 2002. Disponible em: <<http://www.prie.cl>>. Acesso em: 05 de março 2008.

UNESCO. **Proyecto Regional de Indicadores Educativos. Alcanzando las metas educativas: Informe Regional**. Santiago de Chile, 2003.

UNESCO. **Reforma curricular y cohesión social en América Latina: informe final del seminario internacional organizado conjuntamente por la oficina de educación y la oficina de la UNESCO para centroamérica em Costa Rica.** Ginebra, 2004.

VALENTE, W. R. (org.) **Avaliação em matemática: histórias e perspectivas atuais.** Campinas: Papirus, 2008.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar.** São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: **Sísifo. Revista de Ciências da Educação. Conferências.** n. 7, set/dez. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2008.

VEIGA-NETO, A. Currículo e história: uma conexão radical. In: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, A. Memórias, tempos, cotidianos. In: GARCIA, R. L. e Zaccur, E. (org.). **Cotidiano e diferentes saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

VERHINE, R. E. **Pesquisa nacional qualidade na educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIANNA, H. M. **Avaliações: saeb, enem, provão.** Brasília: Plano Editora, 2003.

WORD BANK GROUP. **World development report – Equity and development.** Washington DC: copublication Oxford University Press, 2006.

WORD BANK. **ESSU: Education Sector Strategy Update: Achieving Education For All, Broadening our Perspective, Maximizing our Effectiveness (final draft), 2005.** Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org> . Acesso em setembro de 2008.

WORLD EDUCATION FORUM/EDUCAÇÃO PARA TODOS: **O compromisso de Dakar.** Brasília: UNESCO, CONSED, 2001.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### **CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELOS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL PARA CLASSIFICAÇÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS NOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA**

Resumo da classificação e mensuração das habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos quatro estágios ou etapas da avaliação da Língua Portuguesa e Matemática: (Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descriptores. Brasília: MEC/SEB/INEP, 2008).

a) Língua Portuguesa:

Ensino Fundamental	Classificação	- 4 <sup>a</sup> série/5 <sup>º</sup> ano	8 <sup>a</sup> série/9 <sup>º</sup> ano
LÍNGUA	Muito Crítico 0 a 125	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova.	Não são bons leitores. Não desenvolveram habilidades de leitura exigíveis para a escolarização completa no Ensino Fundamental
U	Crítico 125 a 175	Não são leitores competentes, leem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda em nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações	Ainda não são bons leitores. Apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (textos simples e textos informativos). Algumas das habilidades já consolidadas nesse estágio inferem o sentido metafórico de uma expressão; identificam (em fábulas) a intenção implícita contida na fala das personagens, o

P O R T U G U E S A		explícitas, entre outras habilidades.	desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de textos poéticos; distinguem um fato da opinião relativa a esse fato e identificam a finalidade de um texto informativo longo; estabelecem relações de causa e consequência em textos de diferentes gêneros; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso de pontuações e a ideia central de um texto poético.
	Intermediário 175 a 250	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a ideia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como, o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.	Os alunos que se encontram nesse estágio desenvolveram algumas habilidades de leitura mais compatíveis com a escolarização plena no Ensino Fundamental. Isso lhes permitirá continuar a escolarização no Ensino Médio com um déficit menor. Além das habilidades descritas para o estágio precedente, desenvolveram mais algumas, destacando-se: distinguem, entre vários enunciados, aquele em que expressam uma opinião; identificam um tema de um texto argumentativo e a tese de um texto dissertativo, estabelecendo relações entre elas e os argumentos oferecidos para sustentá-la; identificam o conflito gerador de uma narrativa mais complexa e os diferentes tipos de narrador.
	Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da	São leitores competentes. Demonstram habilidades de leitura compatíveis com a 8ª série (textos poéticos de maior complexidade, informativos, com informações pictóricas em tabelas e gráficos). Habilidades importantes, entre outras, que foram explícitas na análise dos testes: depreendem relações de causa e consequência implícitas

	Acima de 250	<p>pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.</p>	<p>no texto; reconhecem o efeito de sentido provocado pela seleção e escolha de determinadas expressões; identificam a sequência temporal de uma narrativa e diferentes pontos-de-vista em um mesmo texto; reconhecem relações de causa e consequência a partir de enunciados com termos e sintaxe menos usual; identificam os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e reconhecem as intenções no uso de gírias e expressões coloquiais em um texto.</p>
--	--------------	---	---

b) Resumo do produto final, a classificação da mensuração em quatro estágios ou etapas da avaliação educacional sobre o ensino da matemática.

Ensino Fundamental	Classificação	- 4 <sup>a</sup> série/5 <sup>º</sup> ano	8 <sup>a</sup> série/9 <sup>º</sup> ano
MATEMÁTICA	Muito Crítico 0 a 125	<p>Não conseguem transpor, para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).</p>	<p>Não conseguem responder a comandos operacionais elementares compatíveis com a 8<sup>a</sup> série ou com o 9<sup>º</sup> ano. (Resolução de expressões algébricas com uma incógnita; características e elementos das figuras geométricas planas mais conhecidas).</p>
	Crítico 125 a 175	<p>Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas do cotidiano envolvendo</p>	<p>Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas, mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto, muito aquém do exigido para a 8<sup>a</sup> série. (Resolvem expressões com uma incógnita, mas não interpretam os dados de um problema fazendo uso de símbolos matemáticos específicos. Desconhecem as funções</p>

		pequenas quantias em dinheiro.	trigonométricas para resolução de problemas).
Intermediário 175 a 250	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, aproximando-se do esperado para a 4 <sup>a</sup> série. Entre outras habilidades, resolvem problemas do cotidiano envolvendo adição de números racionais com o mesmo número de casas decimais, calculam o resultado de uma adição e subtração envolvendo números de até 3 algarismos, inclusive com recurso e reserva, de uma multiplicação com um algarismo. Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente.	Adquiriram habilidades matemáticas mais compatíveis com oito anos de escolarização. Além das habilidades dos estágios anteriores, consolidaram habilidades que cabe destacar: identificam lados e ângulos de um quadrilátero (retângulo, losango, quadrado e trapézio); identificam o sistema de equações de primeiro grau, expressas em uma situação dada, leem tabelas com números positivos e negativos e identificam o gráfico de colunas correspondente.	
Adequado Acima de 250	Apresentam as habilidades compatíveis com a série. Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, resolvem problemas que utilizam a multiplicação, envolvendo a noção de proporcionalidade e mais de uma operação, incluindo o sistema monetário, e calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente; fazem uso correto da linguagem matemática específica. Apresentam habilidades compatíveis com a série em questão. (Interpretam e constroem gráficos; resolvem problema com duas incógnitas utilizando símbolos matemáticos específicos e reconhecem as funções trigonométricas elementares). Além disso, resolvem problemas simples envolvendo frações e porcentagens, equação de segundo grau, o conceito de proporcionalidade; resolvem expressão envolvendo as quatro operações, potências e raízes.	