

OBMEP e avaliação em larga escala no município de Frederico Westphalen: discussões e encaminhamentos

Resumo

Este trabalho apresenta alguns resultados da pesquisa que teve como objetivo analisar a OBMEP como uma possibilidade de avaliação em larga escala. Foram realizados estudos sobre as políticas públicas educacionais, reformas educacionais, o papel do Estado e dos agentes financeiros e as avaliações em larga escala desde a década de 1990. Destacamos a OBMEP, suas características e fazemos um comparativo dela como um processo avaliativo. Sob o ponto de vista metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa de abordagem hermenêutica. Elaboramos questionários e entrevistas envolvendo professores, diretores, coordenadores de 19 escolas do município de Frederico Westphalen/RS, bem como a idealizadora da Olimpíada e o coordenador regional. Destacamos que a OBMEP apresenta características semelhantes às avaliações em larga escala que acontecem no país e no mundo e não observamos mudanças significativas nas escolas quanto ao interesse e ampliação do estudo em Matemática.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala; OBMEP; Política pública educacional.

Eliane Maria Cocco
Escola Estadual De Educação
Básica Sepé Tiaraju
elianecocco31@gmail.com

Introduzindo o tema

No ano de 2005, professores e alunos das escolas públicas foram surpreendidos por uma proposta de inscrição em uma Olimpíada de Matemática a qual contemplava somente as escolas públicas de Educação Básica. Estava iniciando a OBMEP com o lema Somando Novos Talentos. Nessa 1ª edição foram 10.520.831 inscritos, 30.031 escolas, contemplando 93,5% dos municípios brasileiros. Na sua 9ª edição, teve 18.762.859 de alunos inscritos, 47.144 escolas e 99,35% dos municípios.

Hoje, a OBMEP é considerada a maior competição matemática do mundo. Além do grande número de alunos participantes, há o envolvimento de muitas pessoas como coordenadores de escola, coordenadores regionais, universidades, instituições de pesquisa e administrações públicas. O MEC¹ e o MCTI² são os financiadores e quem realiza é o IMPA³ e a SBM⁴.

Nas últimas décadas, o Estado tem se preocupado em avaliar o ensino oferecido, atendendo, assim, às exigências dos organismos internacionais. Nesse sentido, as avaliações externas passaram a ser presença notável nas escolas públicas como instrumentos potencialmente capazes de garantir e assegurar a qualidade do ensino. Mas será que esta Olimpíada é uma simples competição ou pelo seu formato, pela sua abrangência e pelos seus financiadores pode ser considerada uma avaliação em larga escala?

Avaliação em larga escala: qualidade x resultado

No Brasil, na segunda metade da década de 1990, a qualidade da educação ganhou maior relevância, sendo um objeto de regulação pública federal. Dessa forma, as informações sobre as condições do ensino passaram a ser sistematizadas a partir de um sistema nacional de avaliação. Esses elementos eram considerados estratégicos da boa-

¹ MEC: Ministério da Educação.

² MCTI: Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação.

³ IMPA: Instituto de Matemática Pura e Aplicada.

⁴ SBM: Sociedade Brasileira de Matemática.

governança⁵ educacional no país (FREITAS, 2004, p. 664). A excelência passou a ser um referencial dentro das narrativas educativas. As gestões educacionais passaram a evocar, nos seus discursos, “a excelência, o êxito, o progresso, a *performance*, o envolvimento, a satisfação de necessidades, a responsabilização, o reconhecimento e, finalmente, a qualidade” (CORREIA, 2010, p. 458).

As avaliações em larga escala, promovidas pelo MEC/INEP⁶, são direcionadas para a educação básica e para o ensino superior, e englobam diferentes programas, tais como: O SAEB⁷ que foi consolidado na segunda metade dos anos de 1990, o ENEM⁸, o ENCCEJA⁹, a Prova Brasil e a Provinha Brasil e o SINAES¹⁰. Esse crescente interesse pela avaliação dos sistemas educacionais teria como motivação, segundo Freitas (2007, p. 01), o “monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só à aferição da qualidade dos resultados de ambas como à indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino.”

As primeiras experiências e estudos foram importantes para a configuração do sistema nacional de avaliação e também “decisivos para que vingasse a ideia da necessidade (e possibilidade) desse sistema, assim como da imprescindibilidade de o Estado central dispor de informações resultantes de medida e estatística educacionais de forma articulada e conjugada” (FREITAS, 2007, p. 55). Conforme a mesma autora, outro ponto que explica a necessidade da avaliação é que esta foi pressuposta como um mecanismo cujo objetivo era de instrumentar articulações e mediações entre o global e o local.

O sistema nacional “[...] busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento.” (WERLE, 2010, p. 22-23). Esse tipo de avaliação não pretende destacar

⁵ A boa-governança “promove a igualdade, a participação, o pluralismo, a transparência, a responsabilidade e o Estado de Direito, de forma efetiva, eficiente e duradoura.” <<http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-governanca/>>

⁶ INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

⁷ SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁸ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

⁹ ENCCEJA: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

¹⁰ SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares. Assim:

As avaliações em larga escala na educação básica brasileira se caracterizam por serem planejadas, implementadas, e seus dados serem interpretados e divulgados por agências externas. Nelas o objeto de avaliação são os sistemas escolares, as escolas, as redes de escolas de diferentes mantenedoras, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho dos professores (WERLE, 2010, p. 24).

A avaliação externa, em tese, visa à melhoria da qualidade da educação e democratização da educação e para isso busca avaliar o desempenho dos alunos em determinadas etapas da escolarização, por meio de testes de proficiência, questionários contextuais e diagnóstico do sistema de ensino. É um instrumento que recolhe indicadores comparativos de desempenho que servirão de informações para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas de educação, e também para a gestão da educação em suas respectivas escolas. Mas o que percebemos, segundo Vianna (2003) é que elas têm apenas apontado os problemas, mas não promovem soluções e o autor destaca ainda que “somente se pode avaliar aquilo que foi desenvolvido, efetivamente, e que não se avalia em abstrato, mas considerando a problemática em que se situam os avaliados” (VIANNA, 2003, p. 11). Fernandes (2013, p.16) complementa que além de subsidiar políticas públicas, as avaliações em larga escala são “um valioso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate.”

Para Sobrinho, a avaliação

transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de

financiamentos, etc. Justificada por um discurso conveniente, a avaliação como tecnologia de poder faz suas escolhas (SOBRINHO, 2004, p. 715).

Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas para orientação do mercado onde qualidade se assemelha a eficiência e produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação e a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade.

No convívio escolar e nas leituras de vários pesquisadores em avaliação percebemos certa contradição entre o que se fala ou escreve e o que realmente se efetiva. A escola encontra-se entre duas concepções pedagógicas: teorias avançadas que expressam as intenções dos profissionais por uma avaliação dialógica, qualitativa, permanente, mediadora e de outro lado as práticas que evidenciam a predominância da competitividade, classificação, quantificação, fazendo referências a padrões aceitáveis pela sociedade. Essa última concepção evidencia o produto, o resultado, a preocupação em dar um tratamento estatístico e técnico aos resultados.

Há que se refletir que a implantação de um sistema educativo competitivo pode aumentar as desigualdades sociais, causando a exclusão e a seleção dos alunos. Assim, o professor perde a sua autonomia e acaba traçando seus objetivos pelas normas impostas, a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelo sistema, cujas palavras de ordem parecem ser predominantemente: controle e eficácia.

Contextualizando a Olimpíada

A OBMEP é uma competição destinada a alunos das escolas públicas de todo Brasil que estejam cursando as Séries Finais do Ensino Fundamental ou o Nível Médio. Surgiu em 2005, através do Projeto Universidade-Escola apresentado ao MEC pela professora

Suely Druck¹¹, na época em que era Presidente da SBM. O MEC e o MCTI acolheram a ideia e passaram a financiar o projeto que é realizado pelo IMPA¹² e pela SBM.

O slogan da OBMEP, desde a sua primeira edição foi “Somando Novos Talentos para o Brasil”. A Olimpíada teve, na sua primeira edição, mais de 10 milhões de alunos inscritos, na segunda, aumentou 35% e, tabela 1, no decorrer dos anos cresceu consideravelmente e, praticamente, dobraram as inscrições em 2009. Pode-se observar também que o número de escolas participantes cresceu ano após ano, passando de 31.031 no ano de 2005 para 47.144, em 2013. O número de municípios participantes também ampliou de 93,5%, em 2005, para 99,4% em 2013.

Tabela 1 - OBMEP em números – 1ª fase (2005 – 2013)

ANO	ESCOLAS	ALUNOS	MUNICÍPIOS
2005	31.031	10.520.831	93,50%
2006	32.655	14.181.705	94,50%
2007	38.450	17.341.732	98,10%
2008	40.397	18.326.029	98,70%
2009	43.854	19.198.710	99,10%
2010	44.717	19.665.928	99,16%
2011	44.691	18.720.068	98,90%
2012	46.728	19.166.371	99,42%
2013	47.144	18.762.859	99,35%

Fonte: Elaboração da autora com dados da OBMEP (2013).

¹¹ Suely Druck é apaixonada pelos números e também pelo Brasil. Em toda a sua carreira, tentou unir as duas coisas, investindo no conhecimento matemático e se preocupando com as condições de ensino do país. Consciente da importância das ciências exatas e da matemática para os jovens brasileiros, foi a criadora da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), da qual foi Diretora Acadêmica de 2005 a 2012. Em seu histórico, ainda coordenou o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense e chegou a ser Presidente da Sociedade Brasileira de Matemática por dois mandatos.

Disponível em: < <http://febrace.org.br/imprensa/noticia/200/> >

¹² IMPA: Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada.

Através dos dados acima analisados poder-se-ia concluir que a OBMEP está dando certo, pois o número de participantes, bem como o de escolas e de municípios cresce a cada ano.

A OBMEP é uma competição dirigida a alunos do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio das escolas municipais, estaduais e federais. A inscrição deve ser realizada pelas escolas preenchendo uma ficha de inscrição na página¹³ da Olimpíada. Os alunos inscritos são divididos em três níveis de acordo com o seu grau de escolaridade: Nível 1: 5ª série/6º ano e 6ª série/7º ano do Ensino Fundamental. Nível 2: 7ª série/8ºano e 8ª série/9º ano e Nível 3: Ensino Médio.

As provas são realizadas em duas etapas: na primeira fase são aplicadas provas de múltipla escolha para todos os alunos inscritos. Ela tem duração de 2h e 30 min, é realizada em cada escola inscrita e aplicada pelos professores locais em cada turno de funcionamento da mesma. A correção da primeira fase é feita pelos professores da própria escola, seguindo gabarito enviado pela Coordenação Geral da OBMEP. A data da aplicação é divulgada no calendário oficial da Olimpíada.

Na segunda fase é aplicada uma prova discursiva para 5% dos alunos de cada nível, em cada escola. Essa etapa é realizada em uma escola polo e aplicada por estudantes e professores de Universidades contratadas, tendo duração de três horas.

Destacando-se as características da OBMEP, percebe-se que é uma avaliação não obrigatória com os seguintes objetivos:

- Estimular e promover o estudo da Matemática entre alunos das escolas públicas.
- Contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica.
- Identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas.
- Incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo para a sua valorização profissional.
- Contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas.
- Promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento (OBMEP, 2013).

¹³ < <http://www.obmep.org.br/> >

A OBMEP é uma competição que oferece premiações como forma de incentivo aos estudantes, professores, escolas e municípios. Essa coroação corresponde exclusivamente ao resultado da segunda fase.

O cenário e a descrição da pesquisa

O município de Frederico Westphalen, onde a pesquisa foi desenvolvida, possui uma população de 28.843 habitantes, distribuídos numa área territorial de 264, 976 km^2 , com uma densidade demográfica de 108,85 hab / km^2 .

Os alunos da rede pública que podem participar da OBMEP, estão distribuídos em 1 escola federal, somente de Ensino Médio, 9 escolas estaduais de Ensino Fundamental Séries Finais, 2 escolas estaduais de Ensino Fundamental Séries Finais e Ensino Médio, 1 escola estadual de Ensino Médio e 6 escolas municipais de Ensino Fundamental Séries Finais.

Em 2012, nas Séries Finais do Ensino Fundamental estudavam 1.589 alunos e no Ensino Médio 1.335 alunos totalizando 2.924 estudantes que poderiam participar da OBMEP. Na tabela 2 podemos verificar o número de estudantes matriculados na rede pública no Município desde 2005, ano do início da OBMEP.

Tabela 2 - Matrículas na rede pública em Frederico Westphalen (2005 – 2012)

ANOS	ENSINO FUNDAMENTAL SÉRIES FINAIS	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2005	2.030	1.497	3.527
2006	2.004	1.407	3.411
2007	1.955	1.375	3.330
2008	1.905	1.407	3.312
2009	1.911	1.419	3.330
2010	1.884	1.398	3.282

2011	1.855	1.327	3.182
2012	1.589	1.335	2.924

Fonte: INEP (2013)

De modo geral, observa-se uma redução nas matrículas na educação básica das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio na rede pública, tanto a nível nacional como local. Quais seriam as causas dessa constatação? Baixa natalidade? Nas cidades do interior, o êxodo rural? Maior precisão das informações a partir do censo escolar? Entre as hipóteses para essa diminuição está a estabilização da população, reflexo de uma menor taxa de fecundidade e também a parcela de alunos que migram para a rede particular. De acordo com o INEP, esse decréscimo é a acomodação do sistema com melhoria nos índices da distorção idade-série do Ensino Fundamental.

Para esse estudo foi necessário um conjunto de técnicas compostas de um “instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (MINAYO, 2009, p. 15). Nessa perspectiva, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, a qual investiga os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências. Isso implica afirmar que:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado (CHIZZOTTI, 2001, p. 79).

Para atingir os fins da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico e de campo. A primeira etapa foi a investigação ampla sobre o tema através de uma revisão de literatura. Segundo Minayo (2009, p. 40) “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e aquilo que tem sido pouco trabalhado”.

Para a coleta de dados foram aplicados questionários semiestruturados e entrevistas a fim de fazer análise e interpretação do material obtido. Os mesmos eram direcionados para diretores das escolas, professores de Matemática que não são coordenadores da Olimpíada na escola, para a idealizadora e para o coordenador da OBMEP na região. A entrevista foi realizada com os professores coordenadores da OBMEP na escola e com os organizadores da aplicação da segunda fase na cidade de Frederico Westphalen e os questionários para os demais.

Somente participaram da pesquisa os indivíduos que se dispuseram. Ao todo, os sujeitos da pesquisa, foram 54 pessoas: 15 diretores, 28 professores, 7 coordenadores da Olimpíada nas escolas, 2 organizadores da aplicação da segunda fase, o coordenador regional e a idealizadora dessa avaliação.

Os professores de Matemática foram identificados como P_1, P_2, P_3 , sucessivamente; o coordenador da OBMEP na escola por C_1, C_2, C_3 , sucessivamente; o diretor como D_1, D_2, D_3 , sucessivamente; as Escolas E_1, E_2, E_3 , sucessivamente; a idealizadora da Olimpíada como I_1 ; o coordenador regional com R_1 e os organizadores da aplicação da segunda fase como O_1, O_2 .

As vozes dos sujeitos

Ao ser questionada sobre quais foram os motivos que a levaram a idealizar a OBMEP, a I_1 respondeu que

I - A constatações, durante minha gestão na Presidência da SBM, foram de que: (i) falta de um ambiente motivador para o ensino e estudo da Matemática na maioria das escolas públicas, (ii) há péssimo nível de matemática da maioria dos alunos brasileiros das escolas públicas, (iii) e as consequências dessa situação para a vida dos alunos, professores e para nosso país são inúmeras.

II – A consciência de que a SBM, até então, estava praticamente voltada para as questões de pesquisa e tinha responsabilidade sobre essa situação e obrigação de intervir.

III – A minha convicção é de que a maioria de alunos e professores estaria disposta, e mesmo ávida, a mudar o destino que está sendo imposto às escolas públicas.

IV – A certeza de que é possível ensinar Matemática de boa qualidade a grandes populações estudantis, como a brasileira.

V – A minha vontade enorme de ensinar Matemática de boa qualidade como aprendi em escolas públicas.

Azevedo (1997, p. 61) deixa claro que as políticas públicas surgem do reconhecimento de uma questão ou um problema de um determinado setor e que será socialmente problematizada para que, então, o Estado interfira com uma política pública específica com o objetivo de “garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade.” É o que parece ter acontecido com a OBMEP, pois ela surge do interesse em melhorar a qualidade da matemática que é ensinada, como declarou I_1 .

Se mudar o governo, a OBMEP poderá ser extinta ou ela já é considerada uma política de Estado? Ao ser questionada a I_1 afirmou que “O Brasil é um país muito instável, não tem tradição de políticas de Estado de longo prazo, e obviamente isso também ocorre na área educacional. Assim, não me sinto apta a fazer qualquer previsão sobre a continuidade ou não da OBMEP.” Através desta afirmação pode-se perceber que no Brasil tem-se muitas políticas de governo e não de Estado e talvez esta Olimpíada seja mais uma política a curto prazo. Gatti (2009, p. 10) afirma que “a descontinuidade em políticas tem sido uma marca nas gestões públicas no Brasil, aliás, não só em relação aos estudos avaliativos, como a todos os aspectos de iniciativas de administrações anteriores”.

Abordando-se os coordenadores da OBMEP nas escolas perguntou-se sobre a quantidade de alunos que são inscritos. Os mesmos responderam que inscrevem 100% dos alunos. Percebe-se assim a amplitude do número de participantes. Na mesma perspectiva, a coordenação regional e organizadores da 2ª fase foram questionados: Se fosse o aluno que se inscrevesse seriam os mesmos números? As entrevistas foram respondidas negativamente na sua totalidade, conforme evidenciam as citações a seguir: “A nossa cultura não motiva a iniciativa própria” R_1 , “a Matemática não é uma área que desperta o interesse da maioria dos alunos” O_1 , “os alunos consideram a matemática uma disciplina difícil e se não vale nota não participam” O_2 . Os organizadores da

segunda fase destacaram que, nesta etapa, há uma grande abstenção de alunos principalmente no nível 3¹⁴. “Todos os anos presenciamos os professores de Matemática acompanhando seus alunos até a porta da sala onde irão prestar a prova da 2ª fase, e é notável a tristeza destes profissionais quando notam a ausência de seus alunos” O_1 .

Os motivos que sustentam essas afirmações remetem ao fato de que os sujeitos entrevistados apontam que há desinteresse dos alunos, sendo que alguns destacaram que para que alguns alunos compareçam na 2ª fase, precisam acompanhá-los e dar uma nota na média. Também foram elencados outros motivos: a falta de incentivo dos professores, pela prova não ser na escola do aluno e ser aplicada num sábado à tarde e a falta de treinamento. Dos coordenadores entrevistados apenas um respondeu que os alunos fazem grupo de estudo para se preparem para a segunda fase, dentro de uma oficina que a escola oferece. Na maioria das escolas faltam professores e também espaço físico, pois possuem outros projetos.

Mas então, por que a escola participa da Olimpíada? Ao serem questionados, diretores e coordenadores destacaram que assim o fazem para tentar estimular os alunos a estudarem mais e desenvolverem mais as habilidades matemáticas. O C_1E_7 respondeu que fazem a inscrição dos discentes “para tentar descobrir alguns talentos e dar oportunidade aos poucos alunos que demonstram interesse e que gostam de matemática.” O D_1E_7 diz que é “para incentivar os alunos a estudarem cada vez mais e medir os conhecimentos referidos à prova.” O D_1E_4 enxerga na OBMEP uma “oportunidade para que os professores e alunos participem de uma avaliação externa e a partir daí, possam detectar as fragilidades ou potencialidades no ensino-aprendizagem da matemática”.

Para Perrenoud (1999, p. 15) uma prova que serve apenas para dar boas ou más notas e garantir a hierarquia, “não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente de cada aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para *trabalhá-los*.” A OBMEP constitui-se numa prova que gera pontuações. A primeira fase são questões objetivas que não expressam a

¹⁴ Conforme já anunciado no capítulo 4, o nível 3 se refere ao Ensino Médio.

construção mental que o aluno teve para chegar ao resultado, pois a maioria dos alunos acabam nem lendo as questões e simplesmente marcando alternativa. Nos diálogos realizados nas escolas, ouviu-se que nem sempre os alunos que apresentam bom rendimento em matemática, em sala de aula, passam para a 2ª fase.

De acordo com Casassus (2009), enquanto se pensar que as pontuações dessas provas são indicadores de qualidade, as autoridades continuarão comprando sistemas de provas e acreditando que treinando alunos para que respondam essas provas compradas por um valor muito alto, estejam oferecendo uma educação de qualidade. E salienta ainda, que provas de múltipla escolha, determinam posições e estabelecem um ranking entre os alunos que prestam a prova.

Os coordenadores das E_{12} e E_{16} destacam que inscrevem seus alunos para prepará-los para futuros vestibulares e concursos. Sobre isso Demo (1999, p. 61) revela que “não se quer ver apenas quanta matemática o aluno internalizou, mas o que sabe fazer na vida com ela, como integra sua cidadania, como o instrumenta na capacidade de interferir na realidade”. O autor destaca que aprendizagem deve estar voltada para a reconstrução do conhecimento na busca de alunos que leiam, pensem, discutam, opinem, argumentem, proponham, formulem, saibam se relacionar com os outros colegas. O que se deve buscar são sujeitos com autonomia e com capacidade emancipatória. Se o professor tiver esse objetivo, deverá ter sua proposta de aula bem preparada, com questionamentos que exijam argumentação e estimulem o pensamento crítico.

Foi perguntado aos professores se a Matemática trabalhada nos colégios é suficiente para que o aluno consiga resolver os problemas da Olimpíada. Dos 27 docentes que responderam a essa pergunta, 85% disseram que não e apenas 15% responderam afirmativamente. As respostas negativas são justificadas:

a) Pela falta de tempo e pela redução da carga horária: “Hoje em dia, com a redução da carga horária, não dá tempo para desenvolver o cronograma de conteúdos e nem aprofundá-los” (P_1E_3). “Porque o tempo é pouco, os conteúdos são bastantes e o aluno precisa desenvolver o raciocínio lógico, que por mais criativo que o professor seja, é difícil o aluno concentrar-se” (P_2E_{15}).

b) Pelo tipo de questões: “Existem questões que são ‘umas viagens’. Teríamos que ter um turno extra para preparar os alunos para esses tipos de questões” (P_1E_1). “A maneira como são elaboradas, bem como os conteúdos não condizem com a nossa realidade” (P_1E_7). “Na minha opinião não é suficiente, porque as provas da OBMEP são por níveis e isso dificulta para os alunos da série/ano inferior” (P_3E_{19}). “A maioria das questões não condiz diretamente com as maneiras de trabalhar os conteúdos na escola” (P_2E_{11}). “As Olimpíadas exigem bastante raciocínio lógico, que não é muito exigido em sala de aula” (P_1E_2). “Está longe, trabalhamos os conteúdos da grade curricular, com questões mais simples para gostarem da matemática” (P_2E_{10}).

Com essas justificativas pode-se perceber que as questões matemáticas, trabalhadas pelos professores, na sua maioria, não estão nos mesmos moldes da Olimpíada. Em aula, é seguido um cronograma de conteúdos e não se consegue encontrar espaços para intervenções de questões mais desafiadoras como as da OBMEP. Uma das principais reclamações dos docentes é que a maioria dos alunos não quer ser desafiada, não quer estudar, não gosta de matemática e dessa forma diz que trabalhando com atividades mais simples conseguem um pouco da atenção e disposição dos alunos. Pode-se questionar: até que ponto trabalhar com o mais simples atrai a atenção? Será que os desafios não seriam interessantes se bem cobrados? Quem disse que se tem de dar um monte de conteúdos?

Outro ponto importante nas respostas dos sujeitos é que as questões cobradas na Olimpíada exigem muita dedicação e tempo. Para isso seria interessante um trabalho extraclasse, mas nas escolas visitadas não há professor de matemática com carga horária disponível para fazer um trabalho diferenciado. Poderiam ser realizados grupos de estudos, mas alguém precisa dar suporte e incentivar esses estudantes a buscarem, estudarem, pesquisarem, mostrar o caminho. E como um dos objetivos da OBMEP é contribuir para a interação entre universidade e escola, poderiam ser realizados cursos ou aulas preparatórias para os estudantes, nos espaços da Universidade.

Pode-se compreender que na OBMEP o que importa são os resultados. Os produtos apresentados são desconectados dos acontecimentos de cada realidade

educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento da sociedade. O que tem sido importante é a quantidade e não a qualidade do trabalho desenvolvido.

Para os professores que responderam positivamente “as questões que compõem a prova são lógicas” P_1E_5 , “o que ocorre é que às vezes os conteúdos apresentados na Olimpíada não foram totalmente trabalhados até o momento da mesma forma, em alguns casos” P_1E_8 e “o que falta é interesse por parte dos alunos” P_1E_{15} .

Perrenoud (1999) destaca que os textos legislativos e regulamentares propõem ou definem o que ensinar, mas não deixam claro o que o aluno deve aprender e o que se deve avaliar. Os professores têm autonomia para interpretar os programas e também sobre a sua transposição didática. Os docentes ensinam, projetam seus ensinamentos de acordo com sua cultura, sua formação, suas convicções e mesmo que avaliem o que ensinam, não avaliam as mesmas aquisições, “porque não valorizam, não dominam e não ensinam exatamente os mesmos saberes e competências” (PERRENOUD, 1999, p. 30) Talvez, por isso, observam-se grandes variações quando se comparam turmas ou estabelecimentos.

Como a prova é única para todas as regiões do país e para as diferentes redes de ensino, assim como todas as avaliações em larga escala, perguntou-se à idealizadora, à coordenação regional e aos organizadores da segunda fase, se isso não acaba excluindo os alunos de escolas com menos recursos e mais distantes dos grandes centros. Duas respostas foram afirmativas e duas respostas em parte. A I_1 acha que em parte e justifica:

Todos os resultados de programas educacionais no Brasil refletem as diferenças regionais, e a OBMEP não teria como ser uma exceção. No entanto existem alguns cuidados, principalmente com o regulamento da mesma, para tentar minorar esse problema. É importante lembrar que ela não foi criada para ser a solução da educação brasileira, e por isso não deve ser julgada como tal. É apenas uma ferramenta de melhoria da nossa educação.

Já o O_2 respondeu positivamente e argumenta: “Com certeza, porque cada região tem aspectos e realidades diferentes. Os alunos da nossa região apresentam maior dificuldade em responder as questões, por esse motivo acabam sendo excluídos das fases consequentemente da premiação.”

A desigualdade social existe e não é invenção do neoliberalismo, pois em todas as sociedades ela ocorre, apenas o que muda são as causas históricas que as originaram. Em uma sociedade, as pessoas se confrontam e não apenas convivem. Ela deve ser encarada seriamente para possíveis confrontos abertos. Nos processos avaliativos mais envolventes e respeitosos há sempre algo de impositivo (DEMO, 1999).

De acordo com Casassus (2009, p. 76), “a avaliação baseada em provas psicométricas referidas à norma está desenhada para seleccionar e não para incluir.” Isso só faz salientar dois aspectos: “os sistemas de medição são políticos e o uso da informação é político.” O autor destaca que os resultados dessas provas indicam que as menores médias são de escolas de alunos pobres e, portanto eles seriam considerados de menor capacidade cognitiva e as melhores pontuações são onde os ricos estudam e, portanto esses seriam os “inteligentes.”

A respeito da questão entre o que se planeja e o que realmente se coloca em prática, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se, para eles, os principais objetivos da OBMEP: estimular o estudo da Matemática, revelar talentos na área, qualificar professores, melhorar a qualidade da Educação Básica, estão sendo contemplados? As respostas tiveram as seguintes porcentagens: 54% responderam que a Olimpíada não está atingindo os objetivos, 35% dizem que em parte e apenas 11% pensam que sim.

A metade dos entrevistados que respondeu não, mencionou que a formação dos professores não está acontecendo: “Não existe um trabalho de qualificação, para os professores, voltado para os objetivos da Olimpíada” (C_1E_{16}). E o O_1 alerta. “este fato pode desencadear um processo de desestímulo por parte destes profissionais que facilmente poderão então deixar de inscrever seus alunos.”

Essa constatação dos sujeitos que estão envolvidos diretamente, nas escolas, com os alunos, é também apontada pela idealizadora da Olimpíada:

A questão com os professores é o ponto fraco dessa avaliação. O objetivo de melhorar o ensino da Matemática passa necessariamente pela capacitação e aperfeiçoamento dos professores, e isso ela não conseguiu alcançar. Tentar substituir professores por computadores ou outros recursos não é uma boa política. Eu planejei que a OBMEP criasse grandes programas para os professores, mas isso não ocorreu.

Durante as conversas com os professores ouviu-se muitas reclamações no sentido de não haver um envolvimento maior por parte dos coordenadores regionais da Olimpíada ou do professor da Iniciação Científica com os demais professores, principalmente com aqueles que têm seus alunos premiados. O que acontece é que o professor prepara seu aluno para que obtenha um bom desempenho, mas quando consegue uma premiação os contatos são diretamente com a família do estudante selecionado e nem a escola e o professor são comunicados.

As Universidades que possuem o professor de Iniciação Científica poderiam disponibilizar grupos de estudos e formações para os docentes das escolas de Educação Básica direcionados para a Olimpíada. O coordenador regional deveria fazer reuniões com os professores, encaminhar mais *e-mails*, manter um contato mais próximo.

Como um dos objetivos da OBMEP é “contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades públicas, os institutos de pesquisa e as sociedades científicas”, poderiam ser criados grupos de estudos, dentro desses estabelecimentos, onde os professores poderiam trocar experiências, discutir procedimentos, alternativas e caminhos para que os alunos também se sintam mais estimulados a participar e assim também haja uma melhoria da Educação Básica, pois como descreve o P_1E_3 , “para melhorar a qualidade da Educação Básica não basta aplicar provas e dar medalhas”.

Destaques e considerações

A responsabilidade diante dos resultados da avaliação dos alunos deve ser amplamente discutida bem como o controle do Estado sobre aquilo que se ensina e como se ensina nas instituições escolares. Dessa forma, a avaliação deve ser voltada para o progresso do conhecimento, revisão ou substituição das ações que não mostraram resultados satisfatórios. Nesse processo, é imperativo que todos os sujeitos envolvidos

participem desde a formulação até a implementação das ações ou políticas previstas. O professor deve assumir uma posição pedagógica que execute e avalie de maneira formativa, objetiva, explícita e contínua, a fim de utilizar a avaliação como um meio de transformação social e aperfeiçoamento da qualidade educativa e assim procurar formar sujeitos críticos e transformadores da sociedade.

Muitos são os obstáculos a serem transpostos para que se consiga promover uma educação de qualidade. Um desses desafios reside na construção de políticas educacionais nas quais haja uma integração horizontal entre Estado e instituições de ensino, propiciando uma troca de conhecimentos entre ambos. Outro desafio é que o diálogo aconteça nas escolas e entre as escolas, entre professores, alunos, diretores, funcionários e famílias, buscando espaço para construções coletivas.

Há semelhanças com outras avaliações de larga escala, na OBMEP o que prepondera são os resultados. Nesse sentido, a avaliação da educação tem dado importância ao uso de técnicas e o foco tem sido o produto, ou seja, aquilo que é quantificável. Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas pela orientação do mercado no qual qualidade se assemelha a eficiência e à produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional e pouco valem para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos importantes para o desenvolvimento do sujeito e da sociedade. As políticas de competição e seleção geram exclusão, caminhando na direção contrária da qualidade educativa e da garantia do direito de educação para todos.

Em que pese a Olimpíada ter sido idealizada por profissionais da área da educação, foi acolhida e está sendo financiada pelo governo federal com o provável objetivo de melhorar as médias do IDEB e do PISA¹⁵. O que se observou na pesquisa é que a mesma não parece ter contribuído para a melhoria de tais resultados da Educação Básica, tampouco para aumentar o interesse dos alunos pela Matemática para mudar a prática dos professores.

¹⁵ PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

Alerta-se com o presente estudo para o cuidado com práticas avaliativas centralizadoras, as quais podem destruir o prazer que o aluno teria em querer entender melhor, em crescer em compreensão, em criatividade, em visão da realidade, em elevação do seu nível intelectual. Nesse contexto o professor precisa ser um apaixonado pelo que faz e ser um protagonista, no caso da OBMEP, fazê-la conhecida, estimulando os alunos à participação, a pesquisa e ao estudo.

Referências

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

CASASSUS, Juan. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.45, p.456-592, set./dez. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 68).

FERNANDES, Elisângela. Ensinar melhor não é trabalhar somente o que cai na prova. **Nova Escola**, São Paulo, ano XXVIII, n. 260, mar. 2013.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Avaliação da educação básica e ação normativa federal**. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

_____. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, Bernardete A. . Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo** / revista de ciências da educação, n.º 9, mai./ago. 2009.

INEP. Censo Escolar. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OBMEP. Disponível em: < <http://www.obmep.org.br/> >. Acesso em: 01 jul. 2013.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**/Phillipe Perrenoud; trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, Vol. 25, N. 88, P. 703-725, Especial - out. 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília: Plano Editora, 2003.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.