

AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E QUALIDADE SOCIAL NAS EXPERIÊNCIAS DO BRASIL E VENEZUELA

EDUCATIONAL ASSESSMENT AND SOCIAL QUALITY IN THE EXPERIENCES OF BRAZIL AND VENEZUELA

Maria Simone Ferraz Pereira¹ 

Marcelo Soares Pereira da Silva² 

Samir José Rivas³ 

Laís Alice Oliveira Santos⁴ 

RESUMO: O artigo reflete sobre a qualidade e a avaliação educacional no Brasil e na Venezuela, sobre as aproximações e os distanciamentos entre esses países, além de situar diferentes concepções de qualidade da educação no campo e sua relação com a construção de processos e de práticas educativas na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Os marcos regulatórios de avaliação desses países nos levaram ao pressuposto de que as avaliações que induzem escolas a se autoavaliarem podem se constituir em instrumentos para produção de melhoria da educação pública, na perspectiva da qualidade social.

Palavras-chave: Avaliação Educacional. Autoavaliação. Qualidade social. Brasil. Venezuela.

ABSTRACT: This article reflects on quality and educational assessment in Brazil and Venezuela and its focus is on the similarities and differences between these countries. In addition it also aims at different conceptions of rural education quality and its relationship within the building of educational processes and educational practices under the perspective of the integral training of the subjects involved. The assessment regulatory frameworks in these countries led us to the assumption that assessments that induce schools to self-assess can become tools for producing improvements in public education, under the perspective of social quality.

Keywords: Educational Assessment. Self-evaluation. Social Quality. Brazil. Venezuela.

1. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação - Uberlândia (MG), Brasil. E-mail: msimonefp@gmail.com

2. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação - Uberlândia (MG), Brasil. E-mail: marcelopsilva@hotmail.com

3. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em Educação - Uberlândia (MG), Brasil. E-mail: samirjrivas@ufu.br

4. Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos (GO), Brasil. E-mail: lais.alicepedago@gmail.com

Número temático organizado por: Regiane Helena Bertagna  e Maria Simone Ferraz Pereira 

Introdução

Com o avanço do neoliberalismo nos países da América Latina a partir dos anos de 1990, a avaliação ganhou centralidade nas políticas públicas educacionais ao se tornar a ferramenta balizadora e definidora dos critérios de qualidade da educação escolar.

No Brasil, a avaliação tem sido entendida como instrumento utilizado pelo Estado para regulação educacional, firmando-se como categoria central da implementação de políticas com ênfase na responsabilização, cujos sistemas de avaliação se constituem como instrumentos de monitoramento, controle de resultados, produtividade e alocação de recursos.

Na Venezuela, com o processo de transformação política, econômica e social a partir da aprovação em referendo popular da Constituição da República Bolivariana da Venezuela (CRBV), a autoavaliação institucional foi introduzida como linha política pelo Ministério de Educação no período escolar 2016 – 2017, orientada por uma perspectiva que contempla uma revisão profunda dos referentes éticos e dos processos indispensáveis da escola no marco do processo de transformação curricular.

O texto foi organizado em três seções: na primeira, apresentamos a avaliação institucional como ferramenta contra-hegemônica de qualidade em detrimento da lógica meritocrática, defendida pelas políticas de avaliação externa. Na segunda, discutimos a avaliação no contexto brasileiro e por fim, na terceira, trouxemos a experiência da autoavaliação institucional na constituição do Estado Comunal da Venezuela.

A autoavaliação institucional como ferramenta contra-hegemônica da qualidade da educação

A avaliação é uma categoria pedagógica permeada por contradições. No interior da escola, expressam-se as relações sociais, os embates políticos, as disputas curriculares, ora colocam-se os sujeitos como avaliadores, ora como sujeitos avaliados. Freitas et al. (2014, p. 10) apontam a existência de três níveis de avaliação que traduzem a qualidade do ensino: “avaliação em larga escala em redes de ensino (realizada no país, estado ou município); avaliação institucional da escola (feita em cada escola pelo seu coletivo); e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor”.

A partir dos anos de 1990, as políticas de avaliação externa ocuparam a centralidade na agenda educacional e atenderam à característica reguladora de um Estado neoliberal, as quais se alinharam aos interesses do mercado ao induzirem, por meio da avaliação, a competição entre escolas e redes de ensino, respaldados em princípios meritocráticos, ranqueando e comparando os resultados para o alcance da qualidade educacional.

Uma concepção de qualidade educacional começa a ser delineada quando o modelo gerencial de Estado, passa a ser referência na condução das ações do setor público. Esse modelo baseia-se nos princípios de competitividade, de eficiência e de eficácia e trouxe mudanças no modo de avaliar o desempenho dos estudantes e dos profissionais que atuam nas escolas (ABRUCIO, 1997).

A incorporação desse modelo gerencial no setor educacional trouxe equiparação do funcionamento da educação ao de uma empresa. As escolas deveriam competir no mercado, de modo que as avaliações externas balizassem a qualidade ao publicizar os índices quantitativos alcançados pelo desempenho de cada instituição. Os resultados alcançados nas provas estandardizadas proporcionaram informações necessárias para medir o desempenho das instituições, dos profissionais e dos alunos, aplicando-lhes recompensas ou punições de acordo com o resultado. Esse conjunto de estratégias constitui um programa de responsabilização

(*accountability*) da qualidade da educação unilateral, que desvincula o Estado de suas responsabilidades com o setor educacional (FREITAS, 2018; OLIVEIRA, 1997).

Tal concepção focaliza a melhoria da educação baseada estritamente nos resultados obtidos. Variáveis, como as condições de vida dos estudantes, as restrições estruturais dos prédios educativos, os baixos salários e as péssimas condições de trabalho ofertadas ao professor, são secundarizadas. Numa perspectiva neotecnicista de educação proposta por uma reforma empresarial de característica conservadora e reacionária (FREITAS, 2018), a avaliação dos processos formativos se desvincula de uma análise da finalidade da educação como um todo, restringindo os resultados dos testes como um fim em si mesmos.

As estratégias da reforma têm sido implementadas numa política *top down* (de cima para baixo), ancorados nas próprias legislações educacionais. Perde-se a possibilidade de discussão sobre que tipo de educação almejamos para as escolas, sobre a autonomia dos professores, como parte do processo de pensar e fazer a educação. Assim, com a discussão da finalidade da educação sendo deixada de lado, a escola assume as necessidades de manter o *status quo*, formando sujeitos com competências e habilidades que atendam às necessidades do mercado.

Numa perspectiva contra-hegemônica à avaliação como mecanismo de regulação, a qualidade da educação tem sido discutida sob a ótica de uma postura mais construtiva e possibilitadora da apropriação do conceito de qualidade social da educação, entendida como um fenômeno social, que evidencia a necessidade de se compreender o contexto histórico, político e cultural em que ela se realiza.

Na contramão da qualidade gerencial, a qualidade social não privilegia o processo de aquisição de resultados reais, que correspondam a entender a qualidade das escolas, levando-se em consideração todos os seus aspectos. Referente a esses aspectos, Silva (2009) destaca a cultura escolar, o currículo, alimentação, as condições socioeconômicas da família e da comunidade local e sua cultura, a renda, o uso de transporte, a formação dos profissionais da escola, as condições de trabalho, o plano de carreira, o acesso a materiais de leitura, a equipamentos tecnológicos etc.

A partir desses aspectos, deve ser pensado um conjunto de indicadores, em que os sujeitos sejam protagonistas da política de avaliação, os quais encontram possibilidade de concretização das ações por meio da avaliação institucional (FREITAS et. al., 2014).

A avaliação como uma tarefa coletiva deve envolver tanto os professores como os demais profissionais da escola, a partir de um diagnóstico que se baseia no concreto, e identificar os problemas e as vulnerabilidades que nela existem para, num processo dialógico, os atores negociarem as melhores decisões em prol do aprimoramento da escola em busca de sua qualidade. Não há ninguém melhor para compreender a realidade escolar do que os próprios sujeitos da educação.

A qualidade negociada é um conceito cunhado por Anna Bondioli (2004), ao entender que para definir qualidade é preciso explicitar suas características como participativa, processual, reflexiva etc. Ao que se diz respeito à característica negociável, é preciso a compreensão de que “qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo [...]” (p. 14).

A mudança da avaliação, amparada na concepção de qualidade negociada, deve se constituir primeiro localmente, e não como tem ocorrido nas políticas de gestão *top down*. Como salienta Cury (2014, p. 1065), “[...] é da ação consciente dos educadores de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação escolar que tenha a cidadania e os direitos humanos como pilares de sua realização.” Ela deve prever um conjunto de indicadores “com os quais compromete e se responsabiliza, demandando do poder público as condições necessárias à sua realização.” (FREITAS et. al., 2014, p. 39). Assim, a relação entre comunidade educacional e Estado se configuram de uma nova forma.

Essa relação se configura como contrarregulação, que posiciona os atores educacionais contrários às regulações estabelecidas pelo Estado de maneira vertical e vislumbra novas possibilidades de regulações contra-hegemônicas, que surjam do próprio chão da escola, invertendo, assim, a forma de comunicação *top down*. “A ideia da contrarregulação suscita a possibilidade de uma regulação com compromissos emancipatórios.” (FREITAS et. al., 2014, p. 41).

Avaliação no contexto brasileiro: o Saeb e suas contradições, limitações e outros caminhos possíveis

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) define que uma das incumbências da União é “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso VI).

A construção de um processo e a metodologia nacional de avaliação da educação básica no Brasil têm suas raízes mais recentes ainda no final dos anos 80 do século XX. Em 1988, ocorreram as primeiras aplicações-piloto de avaliações externas para que, em 1990, ocorresse a primeira aplicação oficial, que envolveu as áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais e redação. Em 1993, esse formato se repetiu em amostras do total das escolas públicas no país. O público alcançado foram os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental. Delineavam, dessa forma, os primeiros elementos do Saeb – Sistema Nacional da Educação Básica, que viria a ser instituído pela Portaria nº 839, de 26/05/1999, “com o objetivo geral de monitorar a qualidade do ensino, a equidade e a eficiência do sistema de educação básica” (BRASIL, 1999, art. 1º).

Nos primeiros anos do Saeb, deu-se continuidade às experiências em curso até 2003, com aplicação das provas a cada dois anos, sob o modelo de amostragem e disponibilizando seus resultados apenas em âmbito nacional, regional e estadual.

Por meio da Portaria MEC nº 931, de 1/05/2005, o Saeb passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve os mesmos objetivos e a estrutura das experiências de anos anteriores do Saeb; e a Prova Brasil, sob a denominação de Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), de caráter censitário, que abrange todas as instituições e todos os estudantes das redes públicas de ensino com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Essa nova avaliação possibilitou obter informações relativas a cada uma das escolas públicas avaliadas tanto nas redes estaduais de ensino quanto nas municipais. Em 2013, a etapa da alfabetização foi incorporada ao Saeb por meio da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (BRASIL, 2005).

Também de caráter censitário, a ANA, aplicada no início do 3º ano, abrange o Ciclo de Alfabetização, correspondente aos dois primeiros anos do ensino fundamental com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em Matemática. A partir de 2017, o Saeb passou a ter como público-alvo não apenas instituições e alunos da educação pública, mas também as instituições privadas (BRASIL, 2017).

Independentemente de seu caráter censitário ou não, essas avaliações trazem como marcas o fato de se constituírem em avaliações externas, em larga escala, realizadas por meio de testes padronizados, com instrumentos avaliativos construídos a partir de matrizes de referências sob a lógica da avaliação de competências e de habilidades definidas nas diretrizes curriculares nacionais para cada etapa da escolarização. Além disso, no caso específico da Anresc e da Aneb, sua formulação se orienta pela Teoria da Resposta ao Item (TRI) como metodologia para organização dos seus respectivos instrumentos de avaliação. Esse foi o caminho que as políticas educacionais de avaliação levadas a cabo a partir dos anos de 1990.

Em 2007, o governo federal anunciou a criação do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, com o indicador que passaria a aferir a qualidade da educação no Brasil e sua evolução. A partir do Ideb, foram estabelecidas metas a serem alcançadas pelas redes públicas de ensino e suas escolas, até o ano de 2022, no ensino fundamental e médio. Essas metas tinham como referência os resultados educacionais obtidos pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), caso a metodologia do Ideb fosse a eles aplicados.

A operacionalização do Ideb combina dois tipos de informação: o desempenho demonstrado pelos estudantes nos testes padronizados realizados no Saeb e o rendimento escolar (aprovação) desses estudantes no fluxo escolar. Dessa forma, tem-se uma concepção de avaliação sustentada na produção de indicadores que expressam a qualidade da educação básica no Brasil. Esse processo de consolidação avança na medida em que as políticas e a gestão da educação, cada vez mais, assumem esses indicadores como referências para a aferição da qualidade da educação no país.

Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (PNE) aprofunda essa perspectiva ao assumir Ideb como a referência para se realizar essa aferição, tendo em vista o que ficou estabelecido em sua “Meta 7 - fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). Mais do que isso, a partir das *estratégias* indicadas em especial no âmbito da Meta 7, o Ideb assume uma centralidade cada vez maior na definição dessas políticas. Isso se efetiva na medida em que se associa a esse índice a prestação de assistência técnica financeira do governo central aos governos subnacionais (Estratégia 7.6), prevendo que os resultados do Ideb sejam não apenas fixados e acompanhados, mas também divulgados, a cada dois anos, como forma de assegurar “a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação” (Estratégia 7.10) e, ainda, indica como estratégia o estabelecimento de “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (Estratégia 7.36).

A consolidação dessa perspectiva e do modelo de avaliação da educação, presente no Saeb e em indicadores como o Ideb, reforçada pelo PNE-2014, produz como alguns de seus desdobramentos o aprofundamento da meritocracia, da classificação e do ranqueamento das instituições educativas, e da responsabilização dessas e de seus profissionais pelos resultados alcançados pelos estudantes nos testes aplicados.

As políticas de avaliação no contexto brasileiro estão longe de apontarem para o avanço de uma perspectiva de avaliação e de qualidade da educação socialmente referenciadas, comprometidas com a construção de sujeitos autônomos, livres, aptos para o exercício da cidadania em uma sociedade democrática, justa, igualitária e solidária. Pelo contrário, caminham em direção a uma sociedade excludente, regida pela lógica do mercado, da meritocracia, da reforma do Estado e da educação sob a égide do pensamento neoliberal e neotecnicista (FREITAS, 2018), na direção do fortalecimento da perspectiva do Estado-Avaliador (AFONSO, 1999; 2009).

O que se tem no campo educacional brasileiro é o desenvolvimento, mediado pelos sistemas de avaliação em larga escala, de um modelo de educação que se articula à organização do Estado sob a lógica conservadora, neoliberal, orientada pela perspectiva dos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018).

Nessa direção, assume centralidade os processos e as práticas orientados por modelos de *accountability*, tomados de forma limitada quando se considera os componentes da prestação contas, da responsabilização e da avaliação que lhes dão sustentação. O sistema de *accountability* é conduzido por processos avaliativos como os que caracterizam o Saeb, cujos princípios e bases da avaliação – assim como seu desenvolvimento por meio da realização de exames e testes – são definidos pelo Estado, que também procede à aferição e à divulgação dos resultados, consolidando uma forma verticalizada, parcelar de *accountability*

(AFONSO, 1999; 2009). Assim, o modelo de responsabilização se mostra circunscrito ao contexto da escola e a seus sujeitos, desconsiderando outras determinações como as condições territoriais, a convivência escolar, os percursos individuais das escolas, dentre outros aspectos.

Em direção oposta a essas perspectivas é possível pensar propostas de avaliação institucional e externa que estejam assentadas em uma compreensão mais ampla da educação e da escola. Uma compreensão que articule os processos educativos e o contexto sócio-histórico, sustentados em uma participação dos atores sociais envolvidos, indispensável para se avançar na direção da *qualidade negociada* como sintetizada por Bondioli (2004) e Sordi e Freitas (2013).

Nessa mesma direção, Afonso (2009, p.16) aponta para a possibilidade de construção de um “sistema de accountability democraticamente avançado”, que “[...] inclui a *avaliação*, a *prestação de contas* e a *responsabilização*, mas dentro de articulações congruentes que se referenciem ou sustentem em valores essenciais como a justiça, a transparência, o direito à informação, à participação, à cidadania” (idem, ibidem).

Portanto, o que estamos a indicar é a possibilidade de construção, de processos avaliativos que ultrapassem a lógica instrumental, verticalizada, excludente e que não tem contribuído para avançar na realização de uma educação de qualidade, articulada ao avanço da garantia do direito à educação e ao desenvolvimento de processos educativos e sociais, voltados para o fortalecimento da participação, da democracia e que respondam às demandas dos setores populares excluídos.

A autoavaliação institucional: uma experiência a partir da constituição do Estado Comunal da Venezuela

Na atualidade o governo venezuelano é sinalizado de ‘ditadura’ pelos discursos proferidos pelos Estados Unidos da América (EUA) e um grupo de países e instituições internacionais predominantemente com representantes da direita, formando o grupo denominado de Lima. No entanto, é verificável os interruptos processos eleitorais onde a oposição tem participado e conservado vários espaços de poder. A esse respeito, a Organização das Nações Unidas (ONU), num informe sobre Direitos Humanos em 2022, afirmou que “As eleições regionais e municipais ocorreram em 21 de novembro de 2021 (...), Missões internacionais de observadores eleitorais e um Grupo de Especialistas da ONU foram convidados à Venezuela pela primeira vez desde 2006” (ONU, 2022, p.10/11).

Nas circunstâncias atuais, o país enfrenta uma crise política, econômica e social de índole multifatorial. Um dos aspectos mais relevantes são as sanções impostas pelos EUA, como ocorreu através do decreto nº 13692/2015 que declara a Venezuela como uma “ameaça inusual e extraordinária para a sua segurança nacional” (EUA, 2015, I, tradução nossa), tendo como consequência o bloqueio dos ativos ligados à indústria petrolífera, e a desconexão ao país do sistema financeiro internacional, entre outras medidas coercitivas e unilaterais, integradas em mais de 500 decretos, resoluções e medidas administrativas emitidas pelo governo norte-americano em contraposição ao país caribenho.

Nesse contexto, o país perdeu 90% do ingresso nacional, uma queda de menos 25% do Produto Interno Bruto (PIB), uma inflação em 2019 de 39.113%, uma queda interanual do salário-mínimo de 55% e toda a escala salarial (CEPAL, 2019). Assim, numa perspectiva de colapso econômico, inúmeras dificuldades surgiram para o desenvolvimento da sociedade e do sistema educativo. A situação atual da educação é crítica, com altas taxas de abandono estudantil e um elevado ausentismo laboral, deixando “um déficit de mais de 55.000 docentes” (PROVEA, 2018, p.16) em todo o país.

Por um lado, a intermitência laboral dos professores e do coletivo institucional e, por outro lado, a baixa participação do povo nas questões escolares tem impacto negativo na educação, associados aos problemas

políticos, econômicos e sociais que estão afetando seriamente a qualidade da educação. No entanto, apesar dessa difícil situação, pode-se afirmar que ainda são plenas as condições para o exercício democrático, participativo e ‘protagônico’ na construção do processo da autoavaliação institucional e na gestão escolar democrática.

Nesse transitar a República Bolivariana da Venezuela passa por um processo de transformação política, econômica e social a partir da aprovação em *referendum* popular da Constituição (VENEZUELA, 1999). Nesse sentido, no preâmbulo da carta magna, se estabelece uma sociedade participativa e ‘protagônica’ nas políticas públicas do Estado (VENEZUELA, 1999). Esse fato se configura em si como uma ruptura, uma tensão, uma contradição entre o velho e o novo, em que:

[...] busca ponderar sobre o processo de construção do Estado Comunal como um processo de disputa com o território do capital, a reprodução do sistema capitalista, configurando-se, assim, uma nova territorialidade, uma nova geometria de poder, de caráter popular e orgânico: a Comuna (SUÁREZ, 2015, p. 206).

Nesse quadro, a Comuna emerge como o fator diferenciador do Estado democrático representativo e o Estado Democrático participativo e ‘protagônico’. É territorialmente concebida como uma iniciativa popular em que se confluem vários conselhos comunitários, os quais são considerados como:

[...] uma instância de organização comunitária de participação, de articulação e de integração entre os cidadãos e as diversas organizações comunitárias, movimentos sociais e populares, que permitem ao povo organizado exercer o governo comunitário e a gestão direta das políticas públicas (VENEZUELA, 2012b, Art. 2º).

Colocada em perspectivas, a nova geometria do poder é essencial para obter uma visão dos elementos constitutivos e históricos que explicam, na atualidade, o processo de avaliação e autoavaliação institucional.

No entanto, a avaliação como parte do processo educacional tem seus inícios na Lei Orgânica de Educação de 1980, que estabelece a avaliação como contínua, integral e cooperativa. Outorga ao governo nacional a elaboração das normativas e procedimentos que regeram o processo de avaliação nos distintos níveis e que envolvem as avaliações de tipo diagnósticas, formativas e somativas (VENEZUELA, 1980). Em 1999, é aprovado o Regulamento Geral da Lei Orgânica de Educação, que contempla as avaliações nacionais, regionais e locais nas escolas e especifica os órgãos competentes do processo avaliativo, os quais são “o Professor, os Conselhos de Seção, a Direção escolar, os agentes de supervisão, as unidades especializadas do Ministério da Educação, Cultura e Esporte e os demais que determinar” (VENEZUELA, 1999, Art. 95). Um fator diferencial neste regulamento é a introdução da avaliação qualitativa onde as conquistas dos alunos são expressas por meio das competências alcançadas, em blocos de conteúdos e objetivos programáticos de acordo com uma escala literal.

Nesta perspectiva a Lei Orgânica de Educação –LOE (2009) determina que “os órgãos com competência em educação básica realizam o processo de avaliação institucional através de suas instâncias nacionais, regionais, municipais e locais nas instituições, centros e serviços educativos” (VENEZUELA, 2009, Art. 45), deixando aberto o caminho para a construção de uma estrutura de avaliação institucional com impacto social comunitário direto.

A partir desses processos integradores, surge a autoavaliação institucional como pilar fundamental da gestão escolar democrática, que foi introduzida como linha política pelo MPPE (Ministério do Poder Popular para a Educação) no período escolar de 2016 e 2017. O documento “Autoavaliação da escola (2016 – 2017): por uma gestão escolar transformadora, uma escola mais humana, ao serviço da gente, das comunidades e da humanidade” (VENEZUELA, 2016) contempla uma revisão profunda, ao se referir a questões éticas

e a processos indispensáveis da escola no marco de transformação curricular. Esse documento considera a reflexão e a consciência coletiva com qualidade e efetividade da gestão educativa.

No ano 2016, o MPPE instrui que “as equipes diretivas de cada instituição e de centros educativos junto com docentes, estudantes, trabalhadores, administrativos e da limpeza (obreiros), as cozinheiras da Pátria, as famílias e as comunidades estabeleçam os compromissos de ação para a melhoria da sua própria prática” (VENEZUELA, 2016, p. 2).

Porém, o exercício da autoavaliação institucional é feito como parte das competências atribuídas ao conselho educativo, ou seja, órgão responsável por propiciar espaços de planejamento, de execução, de controle, de acompanhamento e de avaliação do Projeto Educativo Integral Comunitário (PEIC) a partir da concepção da escola como um dos centros de trabalho comunitário e da comunidade como um centro de trabalho educacional (VENEZUELA, 2012a). O PEIC é entendido como o “elemento que unifica e proporciona espaços para levantar e executar ações pedagógicas, culturais, recreativas, esportivas, artísticas, tecnológicas, de saúde, científicas e sociais” (MEZA, 2011, p. 5).

Em suma, a autoavaliação institucional tem como eixo central a sistematização dos Projetos de Aprendizagem (PA) nas aulas onde avalia-se qualitativamente as competências dos estudantes, o projeto de pesquisa institucional que orientam os fundamentos teóricos e metodológicos a partir das práticas educativas e administrativas da escola. O plano de ação aplicado no transcurso do período letivo e o PEIC que é avaliado coletivamente ao final do ano letivo pelo conselho educativo, para determinar os ganhos, corrigir os erros e identificar os desafios administrativos, pedagógicos, de ensino e aprendizagem, e da integração escola – família – comunidade para o novo período letivo. Nesse contexto, pode-se afirmar que o conselho educativo é o ponto de chegada e o ponto de partida da gestão escolar democrática, de modo que a arquitetura legal, que rodeia o processo de autoavaliação institucional, foi pensada dentro do sistema educativo para garantir a transformação da sociedade venezuelana, na perspectiva de uma participação ‘protagônica’ da população na gestão escolar.

Considerações finais

Nos limites do artigo, as reflexões desenvolvidas possibilitaram, por um lado, trazer para o debate a experiência educacional da Venezuela com o que tem acontecido no Brasil no campo da avaliação. Por outro, evidenciaram uma concepção de avaliação que define a qualidade em sua perspectiva social, considerando a escola, o trabalho e as relações que se desenvolvem no seu interior e em seu entorno, bem como o sistema que o regula.

O olhar sobre as experiências da avaliação educacional nesses dois países traz como uma de suas marcas o fato de que, no caso venezuelano, a avaliação institucional é conduzida a partir das diretrizes definidas nos marcos regulatórios nacionais, ao passo que no contexto brasileiro essa dimensão da avaliação é regulada pelas instâncias subnacionais – estados e municípios - que são corresponsáveis na definição e implementação de políticas de educação, inclusive no campo da avaliação, no âmbito das respectivas unidades federativas. Nesse caso, a autoavaliação institucional como ferramenta apresenta sérios desafios para sua implantação.

De outra parte, essas análises demonstram como marcos regulatórios democráticos podem possibilitar à escola reagir, de forma propositiva, à regulação vertical, exercida pela política de avaliação externa e, assim, incentivar os segmentos a participarem da produção da qualidade educacional socialmente referenciada.

Nesse sentido, o presente texto, ao refletir sobre qualidade e avaliação educacional nos dois países, coloca em destaque a perspectiva de qualidade socialmente referenciada, ultrapassando concepções instrumentais, reducionistas, com foco em dados e em aspectos quantitativos. Ao mesmo tempo, toma a formação integral dos indivíduos nas várias dimensões sociais, políticas, éticas, culturais e pedagógicas em que se situam e atuam.

Conflitos de interesse

Nada a declarar.

Contribuição dos autores

Conceitualização e Metodologia: Pereira MSE, Silva MSP, Rivas SJ, Santos LAO; **Investigação:** Pereira MSE, Silva MSP, Rivas SJ, Santos LAO; **Redação – Primeira versão:** Pereira MSE, Silva MSP, Rivas SJ, Santos LAO; **Redação – Revisão & edição:** Pereira MSE, Silva MSP, Rivas SJ, Santos LAO.

Financiamento

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Processo: APQ-015117-21

Disponibilidade de dados da pesquisa

Todos os dados foram gerados/disponibilizados no presente artigo.

Agradecimentos

Profa. Margelis Patiño; Profa. Mary Cruz Velásquez; Prof. Aley Colón que possibilitaram o acesso aos dados da Venezuela.

Referências

ABRUCIO, F. L. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10. Brasília: ENAP. 1997. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 20 mar. 2023

AFONSO, A. J. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas: Cedes, 1999, n° 69, p. 139-164. <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000400007>

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 16 mar. 2023.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação** – A qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 839, de 26 de maio de 1999**. Institui o Sistema Nacional da Educação Básica (Saeb). Diário Oficial da União, Brasília, 27 maio 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria nº 931, de 21 de março de 2005**. Diário Oficial da União, Brasília, 22 mar. 2005.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria MEC Nº 564, de 19 de abril de 2017**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de abril de 2017.

CEPAL. **Balance preliminar de las Economías de América latina y el Caribe**. 2019. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45000/91/BPE2019_Venezuela_es.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023

CURY, C. R. J. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>

EUA. Declaração de emergência nacional com relação à Venezuela. **Decreto nº 13692, de 8 de março de 2015**. Disponível em: <https://ofac.treasury.gov/media/5906/download?inline>. Acesso em: 14 jul. 2023

FREITAS, L. C. de. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MEZA, M. El proyecto educativo integral comunitario: Un instrumento para la promoción de la participación del docente. **Investigación y Postgrado**, [s. l.], v. 26, n. 1, p. 129–154, 2011. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872011000100006 Acesso em: 16 mar. 2022.

OLIVEIRA, M. A. M. **Qualidade, parceria e redenção: o projeto piloto de implementação do CQT em uma escola estadual de Belo Horizonte**. Tese de doutorado. 220f. Campinas: Programa de Pós-graduação em Educação da Unicamp. 1997. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1997.121168>

ONU. **Situação dos direitos humanos na República Bolivariana da Venezuela**. Resolução 45/20. Genebra, 2022. Disponível em: https://observatorio.gob.ve/wp-content/uploads/2022/06/Situacion_de_los_derechos_humanos_en_la_Republica_Junio_2022.pdf. Acesso em: 14 jul. 2023.

PROVEA. **Derecho a la educación** - informe 2018. Disponível em: <https://provea.org/wp-content/uploads/2019/10/06Educaci%C3%B3n-4.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2023.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622009000200005>

SORDI, M. R. L. de FREITAS, L. C. de Responsabilização participativa. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SUÁREZ, M. Vista de una nueva geometría del poder: el estado comunal como alternativa para el socialismo en Venezuela. **Cardinalis**, [s. l.], v. 3, p. 205-219, 2015. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/13213/13411>. Acesso em: 16 mar. 2022.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**. [S. l.], 1980. Disponível em: <https://docs.venezuela.justia.com/estatales/miranda/leyes/ley-organica-de-educacion-1980.pdf>. Acesso 17 jul. 2023

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. [S. l.], 1999. Disponível em: <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/botones/constitucion-nacional-20191205135853.PDF>. Acesso em: 5 jan. 2022.

VENEZUELA. **Ley Orgánica de Educación**. [S. l.], 2009. Disponível em: <https://www.uil.unesco.org/es/articles/venezuela-ley-organica-de-educacion-publicada-en-2009#:~:text=La%20Ley%20Org%C3%A1nica%20de%20Educaci%C3%B3n,necesarios%20para%20la%20transformaci%C3%B3n%20social>. Acesso em: 16 mar. 2022.

VENEZUELA. **Ley Organica de los Consejos Comunales**. [S. l.], 2012b. Disponível em: <https://www.asambleanacional.gob.ve/storage/documentos/leyes/ley-organi-20220125131044.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2022.

VENEZUELA. **Resolución 058 de los consejos educativos**. 2012a. Disponível em: http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Resolucin%20058.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

VENEZUELA. **Autoevaluación de la Escuela 2016-2017**. 1. ed. Caracas: [s. n.], 2016.

Recebido: 22 nov. 2022

Aprovado: 21 jun. 2023

Editoras Associadas:

Ana Luiza Bustamante Smolka  e Daniela Dias dos Anjos 