

SILVIA REIS FERNANDES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO VIGENTES EM  
ESCOLAS PÚBLICAS: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOS PROFESSORES

GOIÂNIA – GOIÁS  
2015

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

SILVIA REIS FERNANDES

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO VIGENTES EM  
ESCOLAS PÚBLICAS: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS  
EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação, sob orientação do Professor  
Dr. José Carlos Libâneo.

GOIÂNIA - GOIÁS  
2015

Dados Internacionais de Catalogação da Publicação (CIP)  
(Sistema de Bibliotecas PUC Goiás)

F363c Fernandes, Silvia Reis.  
Concepções e práticas vigentes em escolas públicas  
[manuscrito]: a influência das políticas educacionais no trabalho  
dos professores / Silvia Reis Fernandes.— Goiânia. 2015.  
108f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Pontifícia Universidade  
Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu  
em Educação, 2015.

“Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo”.

Bibliografia.

1. Escolas públicas. 2. Educação e estado. 3. Aprendizagem  
— avaliação. I. Libâneo, José Carlos. II. Pontifícia  
Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU 37.014(043)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA

Av. Universitária, 1069 • Setor Universitário  
Caixa Postal 86 • CEP 74605-010  
Goiânia • Goiás • Brasil  
Fone: (62) 3946.1070 • Fax: (62) 3946.1070  
www.pucgoias.edu.br • prope@pucgoias.edu.br

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO VIGENTES EM ESCOLAS  
PÚBLICAS: A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO  
TRABALHO DOS PROFESSORES**

Dissertação aprovada em 24 de junho de 2015, no curso de Mestrado em Educação do  
Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás (Presidente)

Dr. João Batista Zanardini (membro/UNIOESTE)

Dra. Beatriz Aparecida Zanatta (membro externo/ PUC Goiás)

Dra. Raquel Aparecida Marra da M. Freitas (suplente/ PUC Goiás)

Dra. Olinda Evangelista (suplente/UFSC)

## AGRADEÇO

*A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho.*

*Aos professores do curso de Mestrado, em especial meu orientador*

*Dr. José Carlos Libâneo, meu grande Mestre.*

*A Professora Dra. Beatriz Aparecida Zanatta, pelo carinho e atenção.*

*Ao Professor Dr. João Batista Zanardini, pelas excelentes contribuições para com a  
minha pesquisa.*

*A minha família pelo incentivo e apoio.*

*A Luiz Eduardo Fleury, pelo amor e compreensão em meus momentos de ausência.*

*A CAPES, pelo apoio financeiro.*

DEDICO

*A meu pai **Geraldo** e minha mãe **Maria de Fátima**. Isso tudo é por vocês.*

*À minha avó **Maria de Lourdes**, que não está mais entre nós pra ver esse sonho realizado.*

*“Claro que há respostas certas e erradas. O equívoco está em ensinar ao aluno que é disto que a ciência, o saber, a vida são feitos. E, com isto, ao aprender as respostas certas, os alunos desaprendem a arte de se aventurar e de errar, sem saber que para uma resposta certa, milhares de tentativas erradas devem ser feitas. Espero que haja um dia em que os alunos sejam avaliados também pela ousadia de seus voos, pois isso também é conhecimento”*

Rubem Alves

## RESUMO

Esta dissertação consistiu da investigação sobre os desdobramentos das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, na atuação das escolas e dos professores, no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade de ensino. No decorrer da investigação, foram objetos de estudo e análise documentos produzidos por organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO, documentos referência do MEC e da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, bem como os dados obtidos de observação das escolas e salas de aula e entrevistas com gestores e professores. A proposta de investigação tem como objetivos: a) buscar as relações entre os objetivos e procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; b) identificar as formas de recepção e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e ações por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores; c) identificar os desdobramentos da recepção e da apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; d) as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o trabalho dos professores, cujas orientações estão presentes na política educacional das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc/GO). Dentro das questões discutidas na pesquisa, além dos documentos referência, foram utilizados vários autores que pesquisam sobre políticas educacionais, processo ensino-aprendizagem e avaliação da aprendizagem: Olinda Evangelista, Eneida Shiroma, Rosa Maria Torres, Abdeljalil Akkari, Bernard Charlot, Celso dos S. Vasconcellos, Cipriano Luckesi, Gaudêncio Frigotto, José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, entre outros. Foi utilizado como campo de pesquisa duas escolas públicas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Anápolis-GO. A coleta de dados foi realizada no período de junho de 2014 a novembro de 2014, por meio de observações, entrevistas com diretores, gestores, coordenadores pedagógicos e professores. Os resultados trouxeram à tona fortes traços das orientações de organismos internacionais na política educacional brasileira e, em especial, a do estado de Goiás. As políticas educacionais baseadas em resultados promovem um esvaziamento do currículo escolar, estabelecem padronização do processo ensino aprendizagem com base em competências e habilidades. Em razão disso, os objetivos da educação ficam subordinados unicamente a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em escala, os professores tem seu trabalho empobrecido à medida em que se tornam meros executores de orientações externas, os alunos têm sua formação escolar prejudicada já o ensino se restringe à preparação dos alunos para responder testes padronizados. Desse modo, as políticas educacionais negam aos alunos a formação cultural e científica que promoveria o desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos, a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Avaliação da aprendizagem.



## **ABSTRACT**

This work consisted of research on the developments of the international organizations of guidelines adopted in the Brazilian educational policy, in the performance of schools and teachers, with regard to the practices of assessment of learning and its impact on quality of education. During investigation, were objects of study and analysis documents produced by international organizations like the World Bank and UNESCO, the MEC reference documents and the State Department of Education of Goiás and the data obtained from observation of schools and classrooms and interviews with administrators and teachers. The proposed research aims to: a) learn the relationship between the objectives and learning assessment procedures in the view of teachers; b) identify the forms of seizure and appropriation of the guidelines of systemic reviews and actions by directors, pedagogical coordinators and teachers; c) identify the consequences of the seizure and appropriation by teachers in the classroom and on student learning; d) the main strategies for the evaluation process and the work of teachers, whose guidelines are present in the educational policy of schools connected to the Department of Education of Goiás (Seduc / GO). Among the issues discussed in the research, in addition to reference documents, were used various authors who research on educational policies, teaching-learning and assessment of learning: Olinda Evangelista, Eneida Shiroma, Rosa Maria Torres, Abdeljalil Akkari, Bernard Charlot, Celso of S . Vasconcellos, Cipriano Luckesi, Gaudencio Frigotto, José Carlos Libâneo, Jussara Hoffmann, among others. Was used as a research field two public schools linked to the Department of Anapolis-GO Education. Data collection was conducted from June 2014 to November 2014, through observations, interviews with directors, managers, coordinators and teachers. The results brought to light strong features of international organizations of guidelines in the Brazilian educational policy and, in particular, the state of Goiás. The educational policies based on findings further empties the school curriculum, establish standardization of the learning process based on skills and skills. As a result, the aims of education shall be subject only to economic criteria, subject to scale assessment results, teachers have depleted their work as they become mere executors of external guidelines, students have their substandard academic training already education is limited to preparing students to meet standardized tests. Thus, educational policies deny students the cultural and scientific training that promote the development of intellectual abilities of students, training for citizenship and the overall development of personality.

**Keywords:** Educacional policies. Evaluation of learning.

## **ÍNDICE DE SIGLAS**

- AID – Associação Internacional de Desenvolvimento
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Fundação Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EETI – Escola Estadual de Tempo Integral
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDEP – Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDEGO – Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás
- IFC – Corporação Financeira Internacional
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
- OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OIT – Organização Internacional do Trabalho
- OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
- ONU – Organização das Nações Unidas
- ONGs – Organizações Não Governamentais
- OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte
- OSPB – Organização Social e Política do Brasil
- PAC – Programa de Aceleração de Crescimento

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

SAMU – Serviço de Atendimento Móvel de Urgência

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO – Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Pública

SUPLAN – Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento do Estado

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I - A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA .....</b>	<b>19</b>
1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL.....	19
2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS	26
2.1. DOCUMENTOS OFICIAIS QUE EXPRESSAM ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS .....	33
2.1.1 <i>Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003</i> .....	33
2.1.2 <i>Lei de diretrizes e Bases (Lei 9394/96)</i> .....	36
2.1.3. <i>Plano de Desenvolvimento da Educação</i> .....	37
2.1.4. <i>Plano Nacional de Educação: 2001/2010: 2014-2024</i> .....	40
3. AVALIAÇÕES SISTÊMICAS: VISÃO DO BANCO MUNDIAL REFLETINDO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM .....	42
3.1. A INTRODUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM ESCALA DO MEC COMO ADEQUAÇÃO AO MODELO DO BANCO MUNDIAL .....	46
3.1.1 <i>O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica</i> .....	47
3.1.2 <i>Prova Brasil</i> .....	49
3.1.3 <i>Provinha Brasil</i> .....	50
4. <i>O PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS</i> .....	50
<b>CAPÍTULO II - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....</b>	<b>54</b>
1. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO NA PESQUISA EDUCACIONAL. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: DOS CONCEITOS AO CONTEXTO POLÍTICO. ....	54
1.1 A AMPLIAÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO PARA ABRANGER A AVALIAÇÃO EM ESCALA .....	59
2. O CONCEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS DOCUMENTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	62
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	66

**CAPÍTULO III - A REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS ..... 75**

1.1 PESQUISA DOCUMENTAL.....	75
1.2 OBSERVAÇÃO DAS ESCOLAS E DAS AULAS .....	77
1.3 ENTREVISTAS.....	78
2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	80
2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	80
2.1.1 <i>Escola A</i> .....	81
2.1.2 <i>Escola B</i> .....	82
2.1.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	84
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	85
3.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS PROFESSORES .....	85
3.2 RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO POR PARTE DE DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS E AÇÕES CORRELATAS.....	92
3.3 OS DESDOBRAMENTOS DA RECEPÇÃO E DA APROPRIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS NA SALA DE AULA .....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
APÊNDICE	

## INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo a investigação de influências das políticas educacionais no processo avaliativo nas escolas e na qualidade dos resultados escolares dos alunos.

Venho pensando no problema que envolve a avaliação da aprendizagem desde meu ensino fundamental, médio e até mesmo superior, sempre questionando o método, o instrumento que os professores usavam em sala, assim como durante as observações feitas através de estágios em sala de aula, sempre percebi, com muita clareza, que a maioria dos professores, mesmo considerando a avaliação essencial, aplicava-a como forma de controlar o comportamento de seus alunos e classificá-los como os “melhores” alunos, alunos medianos ou alunos “problema”, dessa forma, pude notar que a maior parte das práticas avaliativas empregadas pelos professores acaba não contribuindo para a construção do conhecimento dos alunos, criando sérios problemas de aprendizagem.

Partindo dessa experiência tive a oportunidade por meio de discussões no Grupo de Estudos da Linha de Pesquisa *Teoria Histórico-Cultural e práticas escolares* vinculado ao Grupo de Pesquisa *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos* do CNPq, no curso Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2013-2015) a me dedicar e aprofundar mais nessa investigação. Tais discussões me levaram a situar o desenvolvimento de práticas escolares no contexto sociopolítico mais amplo, de modo a buscar elementos que, com uma visão sociocrítica, pudessem apontar indícios de que as políticas educacionais influenciadas por organismos internacionais estariam repercutindo negativamente no funcionamento das escolas. Isto em decorrência de práticas de avaliação meramente controladoras, comprometendo a qualidade da aprendizagem dos alunos no que se refere ao desenvolvimento de capacidades intelectuais por meio dos conhecimentos científicos.

O foco deste estudo foi a investigação sobre o grau de influência dessas políticas em relação ao cumprimento de atividades pedagógicas e curriculares, estas, por sua vez, orientadas pelas políticas educacionais e viabilizadas pelas formas de organização escolar e de

gestão tendo seus objetivos refletidos nas práticas e modelos avaliativos utilizada por professores nas escolas.

Para a consecução desse objetivo, foi realizada uma investigação em escolas públicas da educação básica vinculadas à Secretaria da Educação de Goiás visando captar dados empíricos que possibilitem conhecimento mais aprofundado de determinantes da deterioração da qualidade do ensino público. Neste estudo, a principal hipótese é de que a subordinação das políticas educacionais brasileiras a propostas educacionais elaboradas pelos organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial, e a visão destes organismos sobre qualidade de ensino, vêm intervindo fortemente, no funcionamento interno das escolas tanto em aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos produzindo um modelo de ensino que acentua as desigualdades sociais produzindo a exclusão social dentro da própria escola, contrariando critérios de qualidade de ensino estabelecidos pelos organismos internacionais.

Suspeita-se, assim, que fórmulas do Banco Mundial que sustentam um modelo de escola dentro de um projeto de redução da pobreza aliado a um currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade, estão carregadas da visão economicista cuja consequência é a substituição da escola assentada na formação cultural e científica e na formação das capacidades intelectuais dos alunos (ou seja, centrada no conhecimento e na aprendizagem) por uma escola que segundo Libâneo (2013) é funcional, “prática”, aligeirada, voltada exclusivamente a suprir força de trabalho básica para o mercado (centrada no acolhimento social e na formação imediata para o mercado).

A questão da repercussão na atuação dos professores e no desempenho dos alunos do processo de implantação de políticas educacionais, ainda é pouco contemplada nas pesquisas. Desse modo, o presente estudo se propõe buscar elementos que comprovem que a adoção pelo governo brasileiro de políticas educacionais vêm repercutindo fortemente na atuação dos professores e em suas práticas avaliativas, alterando assim a efetiva aprendizagem dos alunos – a efetiva apropriação dos conhecimentos científicos. É para essa questão que se encaminha a análise da nossa investigação: a avaliação da aprendizagem escolar.

A proposta de investigação tem como objetivos: a) compreender as relações entre os objetivos e procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; b) identificar as formas de recepção e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e ações por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores; c) identificar os desdobramentos da recepção e da apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; d) as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o

trabalho dos professores, cujas orientações estão presentes na política educacional das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc/GO). Nessa investigação, trazemos as seguintes indagações a serem investigadas:

1. Qual o significado da avaliação da aprendizagem em documentos que norteiam as políticas educacionais brasileiras?
2. Qual o objetivo e procedimentos de avaliação que os professores têm e usam em sala de aula?
3. Como se dá a recepção e apropriação das diretrizes dessas políticas por parte dos professores, diretores e coordenadores pedagógicos?
4. Como se manifesta a apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos?

Buscamos para nosso referencial teórico os pressupostos que nos permitam pensar a concepção de educação e ensino vinculadas às formas de desenvolvimento do pensamento humano. Ao desenvolver o psiquismo humano, o alinhamos a uma categoria ampla que vai além do desempenho escolar, onde temos na avaliação da aprendizagem um pressuposto de que a sua complexidade ultrapassa os conhecimentos aprendidos na escola, podendo assim ter indicadores teóricos importantes para compreendermos a relação entre avaliação e organização do ensino.

Sendo assim, tentamos investigar nosso objeto de estudo – avaliação da aprendizagem – de forma relacional, com a finalidade de captar as ligações entre o contexto escolar e o político. Isto é, ao estudar um dos vários componentes da prática pedagógica, podemos compreender os aspectos gerais que influenciam a organização e funcionamento das escolas.

Outro ponto que faz parte da elaboração do nosso problema de pesquisa refere-se ao modelo pelo qual o ensino e a aprendizagem que está vigente as escolas públicas, uma visão de avaliação que tende a se limitar à cobrança das descrições, classificações, definições de metas a serem cumpridas, em busca de resultados e classificações, podendo assim alterar a função do professor em sala de aula, pois se tem uma política que como diretriz usa um programa de reconhecimento e remuneração por mérito para mecanismo de controle e punição de ações dos professores.

O aspecto nuclear do processo de ensino-aprendizagem é a formação de conceitos, ou, desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e atuar com conceitos. Considera-se neste estudo que atividades escolares que não levam, nas relações de ensino-aprendizagem e por meio das situações interativas na sala de aula, à elaboração conceitual pelos alunos, não



conduzem com os objetivos e funções. Para isso, a pesquisa estará centrada na observação das relações de ensino-aprendizagem e das formas de produção do conhecimento orientadas para a elaboração pelos alunos de conceitos científicos-escolares. A observação de aulas visará, assim, captar nas ações, reações, interlocuções e outras formas de participação dos alunos, indícios (indicadores) de elaboração conceitual ou indícios de outras formas de aprendizagem orientadas ou não para a formação de conceitos.

Espera-se que as observações do funcionamento da escola e das salas de aula forneçam pistas para saber em que intensidade as políticas educacionais oficiais e concepções críticas de educação, expressas em referenciais de qualidade de ensino, repercutem nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos.

Para conseguir responder às questões de pesquisa, temos de pensar a necessidade de entender a avaliação da aprendizagem, assim como a construção de toda a prática pedagógica como uma ação intrínseca à atividade humana. Para efetivar as respostas, esse estudo será apresentado na forma de três capítulos. No primeiro busca-se compreender a trajetória da educação pública no Brasil, a busca pela construção de uma educação de qualidade a todos e a vinculação do país às orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial e sua participação efetiva em conferências e reuniões promovidas por esses organismos.

No segundo capítulo discutiremos o enfoque da avaliação da aprendizagem, mostrando a construção do conceito de avaliação dentro das pesquisas de vários estudiosos da área, assim como os demais pesquisadores da teoria histórico-cultural.

O terceiro capítulo do trabalho objetiva descrever a metodologia usada na pesquisa, assim como os sujeitos envolvidos na investigação e, dessa forma, a análise dos dados obtidos realizada através de pesquisa documental, observações e de entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Buscou-se um estudo dos projetos e programas em andamento nas escolas pesquisadas, especialmente aqueles implementados em parceria com o MEC, além de observações feitas na escola (rotinas, estrutura física, salas de aula, relacionamento aluno-professores, conversas informais).

Os referidos dados são apresentados nas considerações finais deste trabalho como forma de síntese sobre como se apresenta a atuação dos professores.

A análise forneceu dados importantes para o contexto da escola pública ao acompanhar o movimento do processo de avaliação, de ensino e de aprendizagem possibilitando perceber que as atuais políticas educacionais em vigência dificultam aos alunos a formação cultural e científica que promoveria o desenvolvimento de capacidades

intelectuais dos alunos, a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade.

## CAPÍTULO I

### A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Neste capítulo busca-se compreender a trajetória da educação pública no Brasil desde sua vinculação às orientações de organismos internacionais tais como o Banco Mundial, e sua participação efetiva em conferências e reuniões promovidas por esses organismos incluindo acordos e compromissos. Trata-se de mostrar de que forma essas orientações se fazem presentes nas políticas educacionais influenciando o planejamento da educação, as diretrizes curriculares e as políticas para a escola, particularmente no que diz respeito ao modelo de avaliação da aprendizagem e suas práticas nos âmbitos do sistema e das escolas.

#### 1. BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL

O avanço na busca por melhores condições da escola pública na história da educação brasileira sempre foi uma questão muito discutida nas políticas oficiais, na produção acadêmica e nas associações científicas e sindicais, destacando-se o tema da relação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas. Para Akkari (2001), há várias etapas no percurso histórico “em prol da escola pública no Brasil”. Começando com o período a partir de 1930 até 1962 onde a discussão ficou presa entre católicos e leigos pela defesa de uma concepção religiosa e humanista do ensino defendida pelos católicos. A década de 1930, marcada pela criação do Ministério da Educação e da Saúde (1930), mais tarde a Universidade de São Paulo (1934) e a Universidade do Rio de Janeiro (1935), consideradas as primeiras universidades oficiais do país, assim como a primeira reforma educacional de caráter nacional, realizada pelo então Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos (1931). A ação de Francisco Campos, como Ministro, logo se fez presente através de uma série de decretos que efetivaram as chamadas Reformas Francisco Campos<sup>1</sup> na educação brasileira

---

<sup>1</sup> A reforma deu uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Estabeleceu definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, o ensino em dois ciclos: um fundamental, com

Para Vieira e Freitas (2003), houve uma efervescência fértil e reformista da educação em 1930 em diferentes estados do país, desencadeada pelos escolanovistas<sup>2</sup> Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, entre outros intelectuais, propagaram o ideário pedagógico renovador contido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, traduzido na força efetiva do processo de descentralização do sistema educacional: “O Manifesto era contrário ao modelo de ensino conservador de origem católica e defendia a oferta de um ensino laico” (IOSIF, 2009, p. 51). Também propugnava a ampliação progressiva da obrigatoriedade do ensino até os 18 anos, assim como a gratuidade em todos os níveis.

A Constituição de 1937 assinala o aprofundamento do autoritarismo da ditadura e a centralização da educação do governo Vargas, que vai até 1945, quando o presidente é deposto. Ao dar legalidade ao Estado Novo (1937-1945), essa Constituição inspira-se nas constituições dos regimes fascistas europeus. Representa um retrocesso na área educacional e reforça a dualidade entre a escola de ricos e a escola dos pobres, pois a partir de então surge a escola voltada para a formação de mão de obra destinada às classes menos privilegiadas. Segundo Gustavo Capanema, Ministro da Educação naquele período, a escola deveria formar um “exército do trabalho para o bem da nação” (FREITAG, 1986, p.51). Ao mencionar o papel da política educacional do Estado Novo na ampliação do quadro de desigualdade social no Brasil, Buarque (2003) analisa que os governos brasileiros, em sua história, tomaram várias decisões que serviram mais para as elites do que para o povo, impondo desvantagens educacionais a várias gerações.

Em 1943 crescem as pressões internas contra a ditadura de Vargas e em favor das liberdades democráticas e, em 1945, tem fim esse período de governo, com a deposição do presidente por forças civis e militares. Em 1946, em período de redemocratização, foi outorgada uma nova Constituição, em que são retomados os pontos favoráveis à Educação estabelecidos na Constituição de 1934 e suprimidos na Constituição de 1937. A partir de então, abre-se caminho para a discussão de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual se torna realidade muitos anos depois na forma da Lei nº 4.024/61. Enquanto isso, a década de 1950 se consolida pelo sonho de Juscelino Kubitschek (1902-1976) de industrialização e modernização do país, “o qual abre as portas para o capital estrangeiro e aprofunda o endividamento público” (IOSIF, 2009, p. 53).

---

duração de cinco anos, e outro complementar, com dois anos, e ainda a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior.

<sup>2</sup>A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino surgido na segunda metade do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX em vários países ocidentais. No Brasil começou a ter influência o início do século XX.

A partir dos anos de 1960 o país contou com oito presidentes, inaugurando a fase do regime militar (1964-1985), “oscilando entre momentos de menor e maior fechamento político, sem, entretanto, atingir a plenitude democrática.” (VIEIRA E FREITAS, 2003, P.124). Nessa fase, vários intelectuais e educadores sofrem perseguição política e cerceamento de suas atividades acadêmicas, alguns deles expulsos do Brasil, tal como ocorreu com educadores como Paulo Freire que tinha como projeto a alfabetização de adultos numa perspectiva de formação da consciência crítica.

Em 1967, pelas mãos dos militares é lançada uma nova Constituição e mais uma vez é revogada a vinculação de recursos destinados à educação no país. No campo educacional, as grandes reformas que mobilizaram o regime militar foram a Lei n. 5.540/68, da reforma universitária e a Lei 5.692/71, da reforma de 1º e 2º Graus. Essa legislação estabelece orientações e diretrizes que irão auxiliar diretamente na sustentação dos interesses políticos dos militares encastelados no poder (IOSIF, 2009, p. 56).

Foram implementados no Brasil com a lei 5.540/68 os acordos MEC-USAID, criado no período da guerra fria, este órgão norte-americano tinha como objetivo assessorar países subdesenvolvidos, esses acordos foram negociados secretamente e só se tornaram públicos em Novembro de 1966 após intensa pressão política e popular. Foram estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID) para reformar o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA. Apesar da ampla discussão anterior sobre a educação, iniciada ainda em 1961, essas reformas foram implantadas pelos militares que tomaram o poder após o Golpe Militar de 1964.

A reforma mais visível ocorreu na renomeação dos cursos. Os antigos cursos primário (5 anos) e ginásial (4 anos) foram fundidos e renomeados como primeiro grau, com oito anos de duração. Já o antigo curso científico foi fundido com o clássico e passou a ser denominado segundo grau, com três anos de duração. O curso universitário passou a ser denominado terceiro grau. Essa reforma eliminou um ano de estudos, fazendo com que o Brasil tivesse apenas 11 níveis até chegar ao fim do segundo grau enquanto países europeus e o Canadá possuem um mínimo de 12 níveis.

Segundo Santos (2005, p. 117),

O pano de fundo da contribuição técnica para o ensino superior se transformar em prioridade da USAID foi o conflito EUA versus URSS, pois a chave para que o Brasil permanecesse uma sociedade livre e um país amigo próximo dos EUA estava no ensino superior.

Os anos de regime militar foram fortemente marcados, no campo da educação pelo tecnicismo educacional além de ser um período em que as intervenções na educação brasileira iriam servir como formas de controle do governo sobre a sociedade. Vale ressaltar que dentro desse momento histórico foram realizadas várias ações, tais como fechamento e/ou colocar na clandestinidade organizações estudantis, como Grêmios Estudantis ou mesmo a União Nacional dos Estudantes (UNE). Foram, também, implantadas no currículo escolar disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social Política Brasileira (OSPB<sup>3</sup>) como formas de imposição da ideologia política do regime, bem como foram feitas “revisões” em livros de História eliminadas disciplinas como Sociologia e Filosofia no antigo 2º Grau (atual Ensino Médio).

No início da década de 1970, surge no cenário mundial a crise econômica do petróleo, crise essa que força o país a abrir as portas, mesmo que lentamente, para o processo de redemocratização com o apoio da sociedade civil, na esperança de organizar o país após um duro período de fragmentação política e social. É nesse contexto o Banco Mundial começa a intervir nas políticas de financiamento aos países em desenvolvimento. Nesse sentido afirma Leher (1998, p. 85):

[...] a década de 1970 foi marcada por embates a propósito do caráter do desenvolvimento. *O movimento dos países não alinhados* simbolizou a luta por uma Nova Ordem Econômica Internacional; os EUA, por meio do Banco Mundial, produziram um deslocamento da noção de desenvolvimento, reduzindo-a ao atendimento das necessidades básicas. Assim o Banco passou a ter importância crescente na definição de diretrizes políticas para os países *em desenvolvimento*, com destaque para a política educacional.

Segundo Akkari (2001), no início dos anos 1980 começa o retorno progressivo da democracia, e o debate sobre educação gira em torno da democratização do ensino e, portanto, da permanência das crianças menos favorecidas socioeconomicamente na escola. Cresce a força dos movimentos sociais resultando no “Movimento Diretas Já” em 1984, que conta com o apoio de políticos, educadores e intelectuais em um momento de contradições políticas e de esgotamento do regime militar. Em 1985, Tancredo Neves é eleito presidente do Brasil por via indireta, no chamado colégio eleitoral, porém, por complicações de saúde, o presidente morre antes de tomar posse, quando assume o governo José Sarney (1985-1990). A partir

---

<sup>3</sup>OSPB era uma disciplina do ensino básico no Brasil, entre 1962 e 1993. O ensino de OSPB foi proposto por Anísio Teixeira, durante o governo de João Goulart, na Indicação Nº 1 do Conselho Federal de Educação, de 24 de abril de 1962. Conforme o conselheiro Newton Sucupira, o seu estudo deveria servir para apresentar aos jovens estudantes as instituições da sociedade brasileira e a organização do Estado, a Constituição, os processos democráticos, os direitos políticos e deveres do cidadão.

desse momento abre-se o período de abertura política no Brasil, que veio a denominar-se Nova República.

A atenção à escola pública havia sido bastante acentuada na primeira metade do século XX destacando-se o papel do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova, especialmente com a contribuição de um notável educador e político Anísio Teixeira. Por sua vez, os anos do regime militar, a despeito do autoritarismo e da repressão política, trouxe à educação nacional alguns avanços, um deles a ampliação do acesso à escola de considerável contingente de crianças e jovens em idade escolar. Iosif lembra, no entanto, não só que a ampliação quantitativa comprometeu a qualidade de ensino como, também, realça os interesses da política de expansão da escola pública:

A escola pública realmente torna-se realidade no cenário nacional. Embora seja viabilizado o acesso à educação para toda a população, sua qualidade diminuiu e seu objetivo passou a ser ainda mais ambíguo e duvidoso [...] Infelizmente, a escola pública se expande no Brasil com o propósito de colonização de mentes e uniformização do pensamento e não de promoção da autonomia e da emancipação (IOSIF, 2009, p.59).

1987, o governo substitui Funaro por Luis Carlos Bresser Pereira, que com a inflação em alta, lança o "Plano Bresser", com novo congelamento de preços, em junho de 1987 e acabando com a moratória. A inflação volta a subir e em 6 de janeiro de 1988, Bresser é substituído por Maílson da Nóbrega. A democracia foi plenamente restabelecida em 1988, quando a atual Constituição Federal foi promulgada.

O restabelecimento pleno da democracia ocorreu com a promulgação em 1988, da nova Constituição Federal. A Educação surgiu como umas das pautas mais importantes, entendida como um caminho que asseguraria a todos os cidadãos os direitos básicos. Muitos educadores já estavam envolvidos na discussão de um *Estado-Educador*<sup>4</sup> que não apenas se preocupasse, mas privilegiasse a educação escolarizada, tornando o acesso e a permanência na escola, ao longo dos anos, cada vez maior, principalmente para os mais pobres. Tanto é assim que no ano seguinte, em 1987, foi lançado, em Brasília, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública(FNDEP), acompanhado do *Manifesto da Escola Pública e Gratuita*. Essa não era a primeira vez que um documento de educadores iniciava uma campanha nacional pela educação. Em 1932, sob a liderança do Professor Anísio Teixeira, os Pioneiros da Educação lançaram seu manifesto, e na década de 1950, outro foi escrito, sob a liderança do Professor Florestan Fernandes também em defesa da escola pública. No entanto, paralelamente a esses movimentos pela educação pública deslanchados por iniciativas oficiais ou civis, toma corpo

<sup>4</sup>A denominação "Estado educador" é da filosofia da práxis de Antônio Gramsci. Coutinho (1996).

no mundo e no país a globalização caráter neoliberal, abrindo espaço para agências financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional expandirem suas políticas educacionais e econômicas em países pobres, fazendo com que várias exigências sejam impostas nesse processo, por exemplo, na reformulação da legislação educacional, no currículo e nas formas de avaliação de sistemas do ensino público e de escolas.

Segundo Vieira e Freitas (2003) o retorno da democracia no Brasil se dá de maneira lenta, forjada nos movimentos sociais iniciados desde o final da década de 1970, explicitados como a *travessia de “tempos de transição” para os “tempos de explicitação”*. A Constituição de 1988, contendo 245 artigos e 70 disposições transitórias, tem como elemento marcante “*a presença do povo e a valorização da cidadania e da soberania popular*”. Contraditoriamente, com o movimento de globalização e a introdução do neoliberalismo, o país se torna palco de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais, influenciando substantivamente as políticas educacionais tanto no governo FHC quanto nos governos Lula e Dilma Rousseff. Com efeito, a partir de 1996, com a ampla repercussão dos dispostos da LDB 9.394/96 sobre o sistema escolar, pode-se falar em uma efetiva explicitação da política educacional de caráter neoliberal.

Os anos de 1990 foram marcados por conquistas das lutas na afirmação do direito à educação no Brasil e a necessidade de avanços nesse sentido. O Brasil passava por um novo momento político e ainda trazia muitas dívidas da década anterior, a década em que eclodiu uma crise de endividamento. E é nesse período que é realizada a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, em Jontiem, na Tailândia, em 1990, que, para Frigotto e Ciavatta (2003, p.97), “inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava”. A Conferência de Jontiem apresentou uma ‘visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal eixo a ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’.

Os anos noventa submetem-se ao crivo das políticas públicas mundiais de cunho liberal e por pactos internacionais que passam a exigir do Brasil políticas educacionais mais efetivas para sua população, principalmente em virtude de interesses econômicos, reduzindo-se paulatinamente o investimento de recursos destinados às políticas sociais, principalmente na área da educação e saúde (IOSIF, 2009, p. 61).

Com a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados que passaram a depender dos bancos multilaterais, o Banco Mundial, tal como o FMI, passou a impor determinadas condições para novos empréstimos, como por exemplo, intervir diretamente na formulação da política interna dos países, desenvolvendo assim, segundo Soares (1998), uma reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim o Banco Mundial reforçou sua capacidade de impor suas políticas.



Surge assim um novo cenário para o Brasil, onde a competição econômica, a globalização e os princípios do neoliberalismo tomam conta do país, e a adoção dessas políticas vinculadas a todo esse processo de reestruturação econômica faz com que o Brasil promova uma série de mudanças: como a aprovação da nova LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Ensino Superior, conhecido como “Provão”, entre outros. A partir de 2003, com o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, surgiu a esperança de melhorar a qualidade da educação, acabar com o analfabetismo, melhorar o acesso às escolas. No entanto, com os primeiros resultados do desempenho do Brasil em avaliações nacionais e internacionais, ficou evidente que a educação estava em crise e que estava comprometendo o futuro econômico do país. Atento a essa situação, o Ministro da Educação do governo, Fernando Haddad, lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em princípio com intuito de melhorar todos os níveis da educação no país, por meio de uma série de programas, vinculados às diretrizes de organismos internacionais em sua elaboração. Definido, nessa perspectiva, o direcionamento das políticas educacionais, a escola pública brasileira passa a se caracterizar, como expressa Libâneo (2012), por um dualismo perverso: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo traz fortes repercussões na acentuação das desigualdades educativas, pois a escola proposta nos documentos das atuais políticas educacionais apresenta níveis reduzidos de expectativa de escolarização para as camadas mais pobres, com ênfase que recai mais em ações educativas voltadas para a proteção social que o trabalho com os conteúdos escolares, condição para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e desenvolvimento global da personalidade.

Em consonância com as posições de Libâneo, este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista indicam impactos negativos nos níveis de escolarização, o que leva a nos perguntarmos como essas políticas interferem na definição de objetivos e formas de funcionamento das escolas, na atuação do professor na sala de aula e, especialmente, como as concepções de avaliação e formas de sua operacionalização de acordo com a visão neoliberal atuam na configuração do trabalho docente dos professores.

## **2. A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AS ORIENTAÇÕES DO BANCO MUNDIAL E A CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**

O impacto da internacionalização das políticas educacionais nas políticas de países emergentes e sua repercussão no funcionamento interno das escolas, tal como têm mostrado vários autores (Evangelista 2012, Evangelista e Shiroma 2011, Libâneo 2012) entre outros, sugere uma incursão sobre esse fenômeno. Conforme o site do Banco Mundial (<http://www.worldbank.org/en/about/what-we-do>), ele, foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo inicial de financiar a reconstrução da Europa e do Japão, depois da devastação da Segunda Guerra Mundial. Conforme o Portal do Banco:

A reconstrução continua a ser uma parte importante do nosso trabalho. No entanto, no atual Banco Mundial, a redução da pobreza através de uma globalização inclusiva e sustentável continua a ser o objetivo principal do nosso trabalho (acesso em 12/4/2015).

O Banco atua com uma equipe multidisciplinar de analistas no campo da economia, das políticas públicas, das ciências sociais, atuando em cerca de 120 países, com 10.000 funcionários. Duas metas foram estabelecidas para serem alcançadas até 2013: a) Fim da pobreza extrema, diminuindo o percentual de pessoas que vivem com menos de US \$ 1,25 por dia para não mais do que 3%; b) Promover a prosperidade compartilhada, promovendo o crescimento da renda dos 40% para todos os países (Ibidem). São os seguintes os produtos e serviços financeiros prestados pelo Banco Mundial:

Fornecemos empréstimos a juros baixos, créditos com juros baixos abaixo de zero e subvenções desenvolvimento dos países. Estes suportes têm uma ampla gama de investimentos em áreas como educação, saúde, administração pública, infraestrutura, desenvolvimento do setor financeiro e privado, agricultura e gestão de recursos ambientais e naturais. Alguns de nossos projetos são co-financiados com governos, outras instituições multilaterais, bancos comerciais, agências de crédito à exportação, e os investidores do setor privado (Ibidem).

O BIRD hoje está integrado ao Banco Mundial, juntamente com a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), compondo outros organismos internacionais como a Corporação Financeira Internacional (IFC); Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (MIGA). Outras instituições como a Organização das Nações Unidas (ONU), a

Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e programas como o Plano Marshall<sup>5</sup> (1948-1953), serviram como veículos de disseminação da ideia de que os países da periferia do capitalismo poderiam alcançar o mesmo crescimento econômico e padrões de consumo dos países centrais (esta ideologia vigorou até a década de 1980), todos subordinados aos objetivos dos EUA de promover a estabilidade política e garantir assim a sua hegemonia na região.

No terreno da educação, a UNESCO, por muitas décadas, assumiu o papel de condutora política-ideológica das reformas educacionais na América Latina, atuando como órgão que planejava, implementava e dirigia a agenda global para a educação, trabalhando de forma articulada com o BM e com uma extensa rede de instituições, locais e mundiais. Em certa medida, a UNESCO promoveu um esforço significativo para o debate educacional, defendendo a escola pública e o acesso das populações mais pobres ao conhecimento. No entanto, no final da década de 1970, a UNESCO passou por um enfraquecimento mediante a retirada de recursos dos EUA e do Reino Unido, seus maiores financiadores. Suas atribuições foram transferidas para o Banco Mundial e, com isso, a educação passou a ocupar a agenda de empresários e economistas em todo o mundo (SILVA, 2014, p. 76).

Em 1990, em Jomtien na Tailândia, realiza-se a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*<sup>6</sup>, que contou com a presença de representantes de 155 governos de diferentes países, e foi organizada, dirigida e financiada pelos organismos: Banco Mundial (BM), Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Assim, teve início na história da educação um processo global e organizado, ou seja, a uniformização das políticas educacionais se deu em uma escala mundial e por meio de acordos bilaterais. Estes organismos passam a conduzir planos, programas, diretrizes e formas de execução ligados a políticas econômicas, financeiras e sociais dos países em desenvolvimento.

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) realçou a ideia de que a melhoria dos índices de educação acabaria produzindo melhor crescimento econômico. O Banco Mundial esteve mais preocupado com o gerenciamento dos

---

<sup>5</sup>O Plano Marshall, um dos elementos constituidores da Doutrina Truman (1947), conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução econômica e material dos países que apoiaram os Aliados na Europa. A iniciativa recebeu o nome do Secretário do Estado dos Estados Unidos, George Marshall (1880-1959) e num segundo momento, tal medida tinha como interesse barrar o avanço socialista pela Europa, já no contexto da Guerra Fria (1947-1991). Fernandes (2013)

<sup>6</sup>A *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien* foi a primeira dentre outras conferências realizadas nos anos seguintes em Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar (2000) convocadas, organizadas e patrocinadas pelo Banco Mundial em que foram feitas revisões em alguns aspectos definidos na Declaração da Tailândia sem, no entanto, alterar sua essência. Fernandes (2013).

recursos, batendo na tecla de que há recursos para a educação, mas são mal-aproveitados” (GADOTTI, 2000, p. 28-29).

Se o Banco Mundial exigiu condições aos países, o que tornou livre seu caminho na intervenção de políticas, no campo educacional, isso foi notado no que diz respeito aos princípios, normas e procedimentos em relação a políticas educacionais de países em desenvolvimento. Políticas essas que passam a ser formuladas, em boa parte, pelo Banco Mundial devido à liderança que veio assumindo em relação aos demais organismos a partir dos anos 1990.

O Banco Mundial, transformou-se nos últimos anos, no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global ocupando, em grande parte, o espaço tradicionalmente conferido a UNESCO ( Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ), a agência das Nações unidas especializada em educação. O Financiamento não é o único e o mais importante papel do BM em educação (representando apenas 0,5% da despesa total pelos países em desenvolvimento neste setor); o BM transformou-se na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial (TORRES, 1998, p 126).

Essa liderança leva o Banco Mundial ter como responsabilidade, elaborar regularmente relatórios técnicos sobre suas atividades. Os documentos originados dessas conferências assinados pelos países membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm servindo de referência ao Brasil como, por exemplo, a adoção de propostas neoliberais, tais como implementação de programas de estabilização, negociação da dívida externa, corte de gastos públicos, estímulo ao ingresso de capital estrangeiro e aumento das exportações. As orientações estão presentes, também, em documentos norteadores de políticas educacionais como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2010), LDB de 2006 e outras diretrizes para a educação do governo FHC e, em sequência, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e outros instrumentos legais e organizativos do governo Lula.

No Brasil, o primeiro documento oficial resultante da referida Declaração e das demais conferências foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), elaborado no Governo Itamar Franco. Em seguida, seu conteúdo esteve presente nas políticas e diretrizes para a educação do Governo FHC (1995-1998; 1999-2002) e do Governo Lula (2003-2006; 2007-2010), tais como: universalização do acesso escolar, financiamento e repasse de recursos financeiros, descentralização da gestão, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ensino a distância, sistema nacional de avaliação, políticas do livro didático, *Lei de Diretrizes e Bases* (Lei nº 9.394/96), entre outras (LIBÂNEO, 2011, p.02).

No âmbito da sociedade civil e em colaboração com o Ministério da Educação, orientações internacionais direcionadas à educação são assumidas pelo Movimento Todos pela Educação (SHIROMA, GARCIA e CAMPOS, 2011), fundado em 2006 e tendo como

mantenedores a Fundação Bradesco, a Fundação Itaú Social, o Grupo Gerdau entre outros. Em 2014 teve seu estatuto reformulado para se qualificar como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)<sup>7</sup>.

Segundo Freitas “essas orientações procuram implementar a visão de educação como subsistema do aparato produtivo” (2011, p. 1), impondo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Sendo uma política explícita do governo, “alinhado aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas educacionais a produtividade do trabalho” (p. 5). O que caracteriza, desse modo, formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo.

A internacionalização das políticas educacionais pode ser entendida como um movimento inserido no contexto da globalização em que agências internacionais multilaterais, de tipo monetário, comercial, financeiro, creditício, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e educação. Dentre as agências internacionais, as principais que vêm atuando no campo da educação, ficam com uma atuação mais direta: UNESCO, o Banco Mundial, UNICEF e o PNUD (LIBANEO, 2013).

Ainda segundo o autor, no campo da educação, a internacionalização das políticas significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda que segundo Roger Dale globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei, etc. Nessas circunstâncias, a particularidade de cada país, região, especificidades de processos educacionais fica à parte, cabendo às escolas ceder seus objetivos e práticas escolares às respectivas políticas.

Fica claro que as políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial estão voltadas claramente ao mercado de trabalho. Por meio de análise econômica, os investimentos são direcionados apenas para situações que apresentem um grau satisfatório de rentabilidade, de

---

<sup>7</sup>Organização da Sociedade Civil de Interesse Público ou OSCIP é um título fornecido pelo Ministério da Justiça do Brasil, cuja finalidade é facilitar o aparecimento de parcerias e convênios com todos os níveis de governo e órgãos públicos (federal, estadual e municipal) e permite que doações realizadas por empresas possam ser descontadas no imposto de renda. OSCIPs são ONGs criadas por iniciativa privada, que obtêm um certificado emitido pelo poder público federal ao comprovar o cumprimento de certos requisitos, especialmente aqueles derivados de normas de transparência administrativas chamados termos de parceria, que são uma alternativa interessante aos convênios para ter maior agilidade e razoabilidade em prestar contas. Fonte: Instituto Alfa Brasil

lucro. Isso leva o BM a recomendar a prioridade à educação básica, vendo a escola como um lugar que leve a um nível de ensino que possa dotar os indivíduos de capacidades básicas necessárias para a vida e o trabalho em tempos de globalização, que são prioridades que o Banco vem propondo desde o início dos anos de 1990:

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...]. O ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possui conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação (BANCO MUNDIAL, 1992)

Segundo o Banco Mundial, o acesso de milhões de crianças à escola tem sido uma grande conquista, e expressa seu compromisso em construir este progresso e intensificar seu apoio para ajudar todos os países a alcançar a “educação para todos” e os “objetivos do desenvolvimento da educação para o milênio”. A ideia condutora desse desenvolvimento, no entanto, será em última análise que os indivíduos aprendam, dentro e fora da escola, desde a pré-escola, por meio do mercado de trabalho.

A nova estratégia do Banco para 10 anos, procura alcançar este objectivo alargado de “Aprendizagem para Todos”, promovendo reformas nos sistemas de educação dos países e criando uma base global de conhecimento suficientemente forte para liderar estas reformas. (BANCO MUNDIAL, p.05, 2011)

A propósito dos reais interesses dos organismos internacionais e como se explicitam em políticas públicas alinhadas a esses interesses, Iosif (2009, p. 116) lembra que “o papel das Políticas Públicas é usualmente confundido com o das Políticas Governamentais ou Partidárias, sujeitas às mudanças periódicas de disputa pelo poder”. O funcionamento das políticas públicas só pode ser compreendido a partir do conceito de política que leve a todos o que é proposto, e que assegure tais condições a todos, pois se assim não for, não será público. Para esse autor, público deve ser entendido como “[...] coisa pública conotada em sua referência à coisa comum, ao coletivo, é uma das categorias mais antigas no pensamento político” (IOSIF, *apud* CUNIL, 1997 p.21).

Para Fernandes (2013), a questão da política pública teria que ser vista e entendida como política social e, enquanto social, ela surgiria como proposta de enfrentamento das desigualdades sociais, principalmente por parte do Estado, por meio de ação organizada. No entanto, o objetivo que se constata nas orientações internacionais não é uma prática social que visa à atividade humana e histórica que se constitui num conjunto de relações, mas que visa

uma formação que favoreça à ampla mercadorização da educação, isto é, uma educação como política pública de caráter social que deve ser vista como "fator importante para o enfrentamento das desigualdades sociais, uma vez que desempenha papel estratégico no momento de formar cidadãos críticos e conscientes da necessidade de luta e de participação social." (IOSIF, 2009, p.120). Ao tornar as escolas públicas apenas veículos de implantação e controle das políticas sociais, o governo impede a educação de qualidade para todos e o educar para cidadania, pois se não sabem lidar com situações de exclusão e desigualdade social, contribuem para condições de pobreza material, humana, social e educacional.

Vale destacar que partimos aqui do entendimento de que a política pública representa uma ação do Estado pautada pela correlação de forças dos diferentes grupos que compõem o contexto do qual esta política emerge e no qual será aplicada. Para, Shiroma; Moraes; Evangelista (2000, p.8) o Estado na sociedade moderna, constitui a expressão das contradições presentes nas relações de produção que se instalam na sociedade civil e a partir destas contradições orienta suas ações.

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades.

Neste sentido, as políticas de caráter social apresentam uma importância fundamental para o Estado capitalista, uma vez que contribuem para efetivar os mecanismos de controle social, assegurando iniciativas e estratégias que administrem os conflitos sociais e que garantam os interesses do capital. Shiroma; Moraes; Evangelista (2000) destacam que, portanto, compreender o sentido de uma política pública requer ir além de sua esfera específica, pois é preciso compreender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em que esta política se apresenta.

No intuito de discutir o conceito de qualidade, afirmamos que é importante verificar que as políticas públicas de educação, quase sempre, referem-se à qualidade da educação. O termo qualidade, no entanto, tem tomado forma e conteúdo diferentes, com o passar dos anos, acompanhando as mudanças ocorridas na sociedade e na educação. Nos últimos anos, a busca pela qualidade tem sido o motivo das políticas e das ações na educação, por vezes contraditórias. Convém verificar qual a lógica predominante que a qualidade passa a adquirir nestes últimos anos.

Para Gentili (1994), o registro que a palavra qualidade em educação tem sido utilizada é como uma “nova retórica conservadora no campo educacional”, num discurso utilitarista que reafirma uma postura que nega um processo educativo emancipador para as maiorias. Numa educação emancipadora, o sentido de qualidade precisa ser decorrente do desenvolvimento das relações políticas, econômicas e culturais contextualizadas, tendo como contribuição da gestão um fortalecimento da escola pública, construindo uma relação efetiva entre democratização e qualidade.

Uma educação de qualidade tem por objetivos a emancipação dos sujeitos sociais. É a partir da concepção de mundo, sociedade e educação, que a escola deve procurar desenvolver conhecimentos científicos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo.

É de grande importância lembrar que a escola que busca a qualidade precisa desenvolver o ser social em todas as suas dimensões: no econômico (para o mundo do trabalho e da produção material); no cultural (apropriação e desenvolvimento e cultura popular e cultura universal); no político (emancipação do cidadão, tornando-o dirigente do seu destino e partícipe ativo na construção do destino do grupo social ao qual pertence).

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (LAGAR et al., 2013, p.43 apud Libâneo).

Segundo Libâneo (2007), são três os objetivos da escola: (1) “*a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional*”; (2) *formação para a cidadania crítica e participativa*; (3) *formação ética*”. Em relação ao primeiro objetivo, a escola deverá preparar o indivíduo para o mundo do trabalho, inseri-lo no meio tecnológico, capacitá-lo para a compreensão e uso das novas tecnologias, bem como promover a sua formação sociocultural. O segundo objetivo aponta para a formação de um aluno capaz de exercer a cidadania, compreender e aplicar os direitos de cada indivíduo, ser crítico e participar dos processos de transformação da sociedade, opinando, interferindo positivamente. Por último, o terceiro objetivo aponta para uma formação ética, que compreenda os valores morais, a ideia de limites, certo e errado.

Nesse sentido, as orientações que estão sendo apresentadas pelos organismos internacionais, não tem como objetivo as mesmas funções sociais apresentadas pelo autor que busca uma apropriação efetiva de conteúdos.



A discussão em torno do conceito de qualidade da educação que prevalece nas políticas públicas foi construído a partir do argumento de que o Brasil havia atingido a quase universalização do ensino fundamental, com mais de 90% de atendimento. Neste sentido, a questão do acesso à educação básica (especialmente ao ensino fundamental) não seria um problema nos discursos e encaminhamentos de dirigentes educacionais. Esta ideia se baseia em estudos e dados estatísticos que traziam resultados como já “suficiente”, isto é, que as escolas e salas de aula eram suficientes para atender a todos. Neste sentido, segundo essa concepção, a qualidade se reduz à superação do problema da reprovação e da evasão e não mais contribui para a sua democratização, em sentido amplo, o que para os ideais de qualidade e efetivação das políticas educacionais a escola está no caminho certo.

## **2.1 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE EXPRESSAM ORIENTAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS**

Mencionamos, anteriormente, a vinculação do conteúdo de planos e programas educacionais do governo brasileiro às orientações de organismos internacionais, principalmente as encabeçadas pelo BM. Apresentamos, a seguir, alguns documentos mais expressivos referentes a esses planos e programas.

### *2.1.1 O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*

Para a elaboração do Plano, o Ministério da Educação reuniu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo, compostos por representantes do Ministério, do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação), UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e de várias entidades governamentais e não governamentais. A Semana Nacional de Educação para Todos, ocorreu de 10 a 14 de maio de 1993 e o evento que contou com a participação dos segmentos mais representativos da sociedade civil brasileira. Nesta Semana foram discutidas questões estratégicas da política de educação básica e assinado pelo Governo e as entidades presentes o Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento balizador do Plano Decenal.

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta Conferência resultaram posições consensuais de luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e o compromisso de elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos. (MEC, 1993).

O Plano Decenal de Educação para Todos teve como finalidade cumprir os compromissos internacionais dos quais o Brasil foi signatário. Foi elaborado no governo de Itamar Franco por ocasião da Conferência de Jomtien, realizada em março de 1990 na Tailândia, e apresentado em dezembro de 1993 na Conferência de Nova Delhi, na Índia.

Para elaborar o Plano, o Ministério da Educação instituiu um Comitê Consultivo e um Grupo Executivo compostos por representantes do MEC, do CONSED (Conselho dos Secretários Estaduais de Educação), da UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação) e de várias entidades governamentais e não governamentais. Como parte dessa metodologia foi realizada no período de 10 a 14 de maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para Todos – evento que contou com a participação dos segmentos mais representativos da sociedade civil brasileira – trouxe para debate questões estratégicas da política de educação básica e endossadas pelo governo e pelas entidades presentes o Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento balizador do Plano Decenal.

Dentro do que seguiu sua proposta, esse acordo se tornou um marco, pois seguia à risca as recomendações propostas pela política do BM e pela UNESCO, dando direções para as reformas educacionais dos países em desenvolvimento e, assim como na Declaração de Jomtien, priorizando as necessidades básicas de aprendizagem.

Para Melo (2003, p.158), no Plano Decenal existem três blocos temáticos de metas em relação à construção das políticas educacionais para o país:

- a▪ a questão da gestão e administração do sistema educacional, que abrange os temas da eficiência, produtividade do sistema, sistematização de ações, melhoria do processo de gestão e alocação de recursos, definição de competências entre níveis de governo e melhoria do processo de avaliação da eficácia;
- b▪ a questão da universalização da educação básica, que abrange os temas da equidade, universalização, continuidade das políticas, definição de novos níveis de articulação institucional, ampliação dos

espaços institucionais de participação da sociedade e valorização do magistério;

▪ a questão da formação da cidadania para o desenvolvimento, que abrange os temas do desenvolvimento de competências básicas fundamentais – cognitivas e sociais – requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, para as necessidades básicas de aprendizagem, novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e competências básicas.

Segundo Vieira (2000, p. 138), o Plano Decenal é orientado por um “espírito descentralizador”, cuja responsabilidade de concepção e condução do Plano é dividida com outras instituições do setor público e privado. Para isso, reconhece que no contexto da democratização da sociedade, a descentralização e a autonomia contribuem para uma “reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle” (MEC, 1993, p. 21).

Vale ressaltar ainda, que o plano abrangeu todos os níveis e modalidades de ensino, traduzidas em diretrizes curriculares, referenciais curriculares e Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso, de certa forma, restringiu as ações políticas educacionais brasileiras à educação básica para as massas.

O Plano Decenal de Educação para Todos é um conjunto de diretrizes de política com processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deve coincidir, segundo o MEC, com a reconstrução do sistema nacional de educação básica, baseando-se sempre nas diretrizes propostas pelo Banco Mundial. Os objetivos do Plano são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e, em particular, com o Ensino Fundamental.

### 2.1.2 Lei de diretrizes e Bases (Lei 9394/96)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) é a lei orgânica e geral da educação brasileira em vigência, portanto, reúne as linhas mestras do ordenamento jurídico da educação brasileira. Após um longo período de tramitação no Congresso Nacional (de 1988 a 1996), foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

A LDB abrange todas as modalidades de ensino e ultrapassa a escolarização formal e o ensino regular, contemplando outras modalidades de educação não regulares. Centra-se, entretanto, na educação escolar, compreendida como dever da família e do Estado e vinculada diretamente ao mundo do trabalho e às práticas sociais. Seu princípio ideológico é situado “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” (LDB, Art nº 2).

É a partir da LDB que se viabilizam, no âmbito legal, os compromissos firmados com os organismos internacionais à medida que foi orientada por princípios neoliberais, e assumiu uma nova concepção do papel do Estado na educação, introduzindo mudanças de concepção em torno da flexibilização no planejamento, além de uma centralização na avaliação. Com efeito, a atual LDB estabelece no seu Art. 9º, Inciso VI, que “a União incumbir-se-á de 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”. Isso confirma e oficializa, portanto, necessidades e expectativas sinalizadas na década anterior à promulgação da lei, alinhado principalmente às políticas de avaliação em escala do Banco Mundial.

A LDB, em certa medida, viabilizando no âmbito legal os compromissos firmados com os organismos internacionais, assumiu uma nova concepção de Estado, o que a torna orientada pelos princípios neoliberais. Segundo Cury (1998, p. 75), a LDB tem em sua essência uma mudança de concepção em torno da flexibilização no planejamento e uma centralização na avaliação. O autor nos alerta:

A descentralização “para baixo” é também possibilidade de acobertamento da *precariedade* dos sistemas. A precariedade como ausência de condições objetivas e adequadas para um salto de qualidade permite, através da fraseologia “moderna” ou “pós moderna”, a ocultação e o aprofundamento do fosso entre escolas de “primeiro mundo” e as de “terceiro mundo”. Essas últimas, situadas em áreas e zonas onde a pobreza se cruza com a inorganização, compõem-se de pauperizados, excluídos e marginalizados. Na última hipótese, o deslocamento de responsabilidades “para

baixo” e o descompromisso de dever do Estado provocam o risco de manutenção da dualidade e de seu aprofundamento (Ibidem, p.75).

Arquiteta-se assim um sistema de regulação pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade das escolas que têm de comparar-se não só entre si como também a nível nacional, para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados, incrustados numa cultura de avaliação abrangente (Pacheco, 2011).

O governo brasileiro aderiu propostas estabelecidas por organismos internacionais, as quais foram incorporadas nas políticas educacionais, sobretudo no texto final da LDB e no Plano Nacional de Educação. Vários pesquisadores como (FONSECA, 1997; VIEIRA, 2000; LIBÂNEO, 2011) afirmam que os acordos internacionais com o Banco Mundial para o setor educacional brasileiro, não tem gerado melhorias qualitativas para a educação, pelo contrário, a cooperação técnica sempre esteve limitada a aplicação de processos mecânicos e rotineiros no cotidiano escolar.

### *2.1.3 Plano de Desenvolvimento da Educação*

Lançado pelo Ministério da Educação em abril de 2007, durante o mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação tem como ideia principal melhorar as condições educacionais do país, especialmente no que diz respeito à educação básica e à educação profissionalizante. Investir na educação básica significa investir na educação profissional e na educação superior, pois elas estão ligadas, direta ou indiretamente. Significa, também, envolver pais, alunos, professores e gestores em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência do aluno na escola.

Saviani (2009) nos mostra que o PDE assumiu claramente a agenda do Compromisso Todos pela Educação, cuja lógica se embasa numa espécie de “pedagogia de resultados”, onde o governo cria instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que os processos se ajustem às necessidades das empresas. Portanto, uma lógica de mercado que guia as ações do Compromisso Todos pela Educação, movimento que traz os interesses de vários grupos empresariais, organizados e representados por meio de fundações, institutos e organizações não governamentais

Observa-se que os objetivos do PDE assim como afirma Saviani, estão consubstanciado nas políticas públicas educacionais orientado segundo este autor pelos

mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “da qualidade total”, onde a escola é interpretada como uma empresa, os professores são prestadores de serviços, os alunos são os clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável (Ibidem).

A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação no âmbito do Ministério da Educação e que perpassa a execução de todos os seus programas reconhece na educação, segundo o próprio documento do MEC, “uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (PDE, 2007, p.5).

Além disso, o Plano de Desenvolvimento da Educação dá sequência ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação por meio de um conjunto de programas (BRASIL-MEC, s/d. p. 07). O PDE traz em seu texto uma grande alteração na avaliação da educação básica.”

O MEC faz uso de refinados mecanismos de avaliação, responsabilização e regulação, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 por uma parceria entre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e organismos internacionais com o objetivo de acompanhar as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação para a educação básica. O cálculo destes mecanismos é feito a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep.

Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. São utilizadas como indicadores de desempenho as médias da Prova Brasil e do Sistema de Avaliação da Educação Básica, aplicados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo Ideb são diferenciadas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

O IDEB foi criado como um instrumento para aferir a qualidade da educação básica em todo o país, monitorado em nível federal pelo MEC com base nos resultados das avaliações nacionais, utilizando também como critério de prioridade no atendimento aos municípios com indicadores com baixo desempenho (SILVA, 2014, p. 121).

Para o Ministério da Educação (2008) a Prova Brasil é um importante instrumento, pois contribui para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. Porém, se essas avaliações apenas geram uma classificação dos alunos, como elas podem contribuir para efetivas mudanças nas políticas?

A forma como a prova é elaborada, composta por questões associadas a uma análise pedagógica e a uma reflexão sobre a prática, avalia o ensino da leitura em Língua Portuguesa e a resolução de problemas significativos em Matemática, mas nem sempre analisa o processo como um todo. O fato é que as questões formuladas concentram-se em medir competências consideradas básicas pelo MEC, baseadas nos pressupostos teóricos das Matrizes de Referência. Estas, por sua vez, definem essas competências – “as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas”, e habilidades – o “plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades” (BRASIL, 2008, p. 18).

Um dos programas previstos no PDE e que veio alcançar grande destaque nas políticas do MEC foi o Programa Mais Educação proposto, segundo o documento, para “ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para a realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer, contando com o apoio dos ministérios da Educação, Cultura, Esporte e Desenvolvimento Social”. Segundo o Ministério da Educação, constitui-se como estratégia para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino, amplia a jornada escolar nas escolas públicas para um mínimo de 7 horas diárias por meio de atividades optativas nos macrocampos. O Programa *Mais Educação* é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Conforme levantamentos do MEC, as atividades do Programa tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas em 126 municípios e o atendimento foi expandido a 1,5 milhão de estudantes inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios e chegou a cerca de 10 mil escolas beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo Ideb e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; e escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes.

Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com pouco mais de 3 milhões de estudantes, a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo Ideb que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social; e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes.

Dentro da agenda de elaboração desse sistema de avaliação que contou com a contribuição do Banco Mundial, da UNESCO e do UNICEF na realização de pesquisas para subsidiar a elaboração das metas do PDE e justificar as ações do MEC, parece-nos bem claro a afirmação de que o PDE acolhe as diretrizes defendidas pelo movimento Todos pela Educação, assim como as diretrizes das orientações do Banco Mundial para os governos dos países periféricos, utilizando de um sistema de prestação de contas, com avaliações em escala e utilização de indicadores de desempenho.

#### *2.1.4 Plano Nacional de Educação: 2001/2010: 2014-2024*

Em 14 de dezembro de 2000, foi sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso o Projeto de Lei que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172), aprovado pelo Senado em última instância em 9 de janeiro de 2001. Segundo Silva (2014), o processo de tramitação do primeiro PNE no Congresso Nacional revelou um movimento de disputa entre duas propostas distintas: os Projetos de Lei nº 4.155/1998 e nº 4.173/1998. Um apresentado pelo deputado Ivan Valente e outros parlamentares, era resultado das discussões do II Congresso Nacional de Educação (CONED), com a contribuição de entidades, movimentos, fóruns, associações e sindicatos da área da educação. O outro, encaminhado pelo governo, seria a síntese de várias reuniões e discussões no âmbito do Conselho Nacional de Educação e órgãos internos do Ministério da Educação, sob a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP).

Analisado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto, Finanças e Tributação e de Constituição, Justiça e Redação, em 14 de dezembro de 2000 o Plenário do Senado aprovou em última instância o Projeto de Lei que instituiu o PNE e passou a ser a Lei nº 10.172 em 9 de janeiro de 2001, quando foi sancionado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), no entanto com vetos a nove metas.



O texto do Plano é claro em afirmar que pretende atender as políticas dos organismos internacionais, sobretudo ao mencionar que a mais importante referência do PNE é o Plano Decenal de Educação para Todos. Este, por sua vez, foi elaborado com base nas diretrizes da Conferência de Jomtien.

Em seu Prefácio o PNE, escrito por Jorge Werthein, diretor da UNESCO no Brasil naquela época, foi enfático ao reafirmar os compromissos pactuados na Conferência Nacional de Educação para Todos (JOMTIEN, 1990), na Conferência de Dacar (2000) e também na Reunião de Ministros da Educação da América Latina e do Caribe (2001). Para o então Diretor da UNESCO, “o Plano Nacional de Educação é um espelho vivo dos acordos firmados pelo Brasil em vários foros”. Justificando que o plano foi “longamente negociado com ampla participação dos atores sociais, o PNE representa um concerto de vontades e não um documento isolado, escrito por um grupo” (BRASIL, 1997).

Em 2014, foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional, e sancionado no dia 25 de Junho pela presidente Dilma Rousseff.

Destacamos aqui as principais metas do PNE:

**EDUCAÇÃO INFANTIL:** ter 100% das crianças de 4 e 5 anos matriculadas na Pré-Escola até 2016 e 50% das crianças com até 3 anos matriculadas em creches nos próximos dez anos.

**ENSINO FUNDAMENTAL:** fazer com que todas as crianças de 6 a 14 anos estejam matriculadas no Ensino Fundamental de 9 anos, e garantir que, em um prazo de dez anos, pelo menos 95% delas concluam o Fundamental na idade recomendada; alfabetizar todas as crianças até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental.

**ENSINO MÉDIO:** fornecer atendimento escolar para 100% dos adolescentes entre 15 e 17 anos até 2016 e elevar, em até dez anos, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no Ensino Médio para 85%; em até dez anos, triplicar o número de matrículas na educação profissional técnica de nível médio, garantindo a qualidade; no mesmo período, aumentar em pelo menos 50% a oferta de matrículas no segmento público de educação profissional.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:** aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, em até dez anos, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não negros; reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos; no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade; garantir que pelo

menos 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja integrada à educação profissional.

### **3. AVALIAÇÕES SISTÊMICAS: VISÃO DO BANCO MUNDIAL REFLETINDO NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**

Os anos 1990 trouxeram grandes mudanças nas avaliações dos sistemas de Educação Básica no Brasil, oriundas, muitas delas, de projetos educacionais financiados pelo Banco Mundial. Tais avaliações vem sendo realizadas de duas formas: pelas próprias Secretarias de Educação ou por fundações e instituições de direito privado especializadas na avaliação e seleção de recursos humanos, nem sempre ligados diretamente com a educação. Na segunda metade dessa década, a avaliação dos sistemas escolares de educação fundamental e média tornou-se um dos eixos centrais da política Educacional.

Segundo Afonso (2013) durante os anos de 1990, com a presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a OCDE, entramos numa nova fase de desenvolvimento, que participando ou interferindo ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e de avaliação comparada internacional em larga escala cujas consequências, mais imediatas, permitem legitimar muitos discursos e vincular muitas políticas nacionais para a educação e formação. Em outra situação o autor cita:

Radicando, com mediações mais ou menos evidentes, nas tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, a que não é indiferente o papel das organizações internacionais e supranacionais, o facto é que, nas últimas duas décadas e meia, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação foram ganhando um carácter relativamente indiferente às concepções político-ideológicas de diversos governos, alcançando, em decorrência disso, uma certa imunidade ou indiferença às realidades e especificidades nacionais em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, esta aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desocultar a sua propalada cientificidade e pretendida neutralidade (ética, política, social...) (AFONSO, 2008, p. 14).

Segundo Zanardini (2012) o modo de produção capitalista, em seu atual estágio de desenvolvimento, contribui para que os processos e mecanismos de avaliação em larga escala controlem o sucesso ou o fracasso das proposições educacionais que implementa.

Ainda para o autor:

Quando nos reportamos aos anos de 1990, percebemos que a ideologia da globalização traz consigo a retórica do alívio da pobreza como um de seus mecanismos de controle social e de segurança a serviço do modo de produção

capitalista. A avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, consubstanciada na lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional “capazes” de incrementar a produtividade dos pobres. (ibidem,101)

Para o Banco Mundial, a educação é tratada como um “mercado educacional” e usa mecanismos de sustentação e regulação que remetem aos processos de avaliação. Logo, com os resultados das avaliações, é possível ranqueadas escolas, promovendo uma competição entre elas e fazendo que, com isso, elas melhorem seus resultados. Nesse sentido para o Banco Mundial a qualidade da educação se baseia no ranqueamento, na meritocracia e resultado de suas ações.

Para Fernandes (2009), isso pode causar efeitos indesejáveis e até atrapalhar eventuais escolas que estejam em um processo de evolução, ao desmoralizar professores e demais colaboradores.

Além disso, o Banco Mundial utiliza indicadores de desempenho que são medidos em fatores de produção, processos, produtos, resultados e impactos, relacionados com projetos, programas ou estratégias de desenvolvimento que são usados para: estabelecer metas de desempenho e avaliar o progresso registrado na sua consecução; identificar problemas através de um sistema antecipado de aviso para que se tomem as devidas medidas corretivas; e indicar se há necessidade de uma avaliação ou análise em profundidade (BM, 2004).

As avaliações de impacto podem ir de levantamentos de amostragens de larga escala, em que se comparam populações do projeto e grupos de controle antes e depois, e eventualmente em várias ocasiões durante a intervenção do programa, a uma avaliação rápida de pequena escala e a apreciações participativas, onde as estimativas do impacto são obtidas pela combinação das entrevistas aos grupos, informadores essenciais, estudos de casos e dados secundários existentes (BANCO MUNDIAL, p.26, 2004).

Ainda segundo o Banco Mundial, a avaliação permite uma compreensão muito mais profunda do mecanismo de um programa ou atividade ao traçar os fatores determinantes ou causais considerados importantes para o sucesso e o modo como estes podem atuar entre si. Com isso, é possível decidir quais os passos que precisam ser monitorizados à medida que o programa se desenvolve para avaliar como eles se comportam na realidade – o que permite identificar os fatores críticos para o êxito. Quando os dados demonstrarem que tais fatores não foram alcançados, é razoável concluir que o programa tem uma probabilidade menor de atingir com sucesso os seus objetivos. O Banco ainda vê como vantagens:

Oferecer uma informação precoce sobre o que está ou não a funcionar e porquê; permitir uma correção imediata dos problemas; contribuir para a identificação dos efeitos colaterais do programa que não estavam contemplados; ajudar a atribuir o

grau de prioridade às questões que devem ser investigadas com mais profundidade, utilizando talvez uma recolha de dados mais focalizada ou técnicas mais sofisticadas; proporcionar uma base para avaliar os impactos prováveis dos programas (BANCO MUNDIAL, p.11, 2004).

Nessa perspectiva de ênfase na produtividade, a forma como o processo se constitui em forma de ranqueamento e premiação traz à tona a exclusão e a desigualdade nas escolas. Os recursos financeiros que deveriam ser distribuídos por igual, são transformados em prêmios, e as escolas que ficam abaixo do resultado esperado pela meta, provavelmente as que mais carecem de cuidados, não recebem a verba necessária. Isso faz com que o Estado se subordine às regras do mercado, “tornando as políticas educacionais demasiadamente sujeitas aos critérios de análise econômica levando à dissolução das questões pedagógicas” (SILVA, 2014, p.98).

Uma vez que as avaliações sistêmicas assim se apresentam, a avaliação da aprendizagem acaba sendo uniformizada e não leva em conta outros fatores. A avaliação sistêmica, segundo Dalbem (2006), é uma modalidade de análise em larga escala desenvolvida no âmbito de sistemas visando, especialmente, subsidiar políticas públicas na área educacional. É constituída em um mecanismo privilegiado capaz de fornecer informações sobre processos e resultados dos sistemas de ensino às instâncias encarregadas de formular e tomar decisões políticas na área da educação. Segundo a autora, essa avaliação é vista como uma estratégia que pode influenciar a qualidade das experiências educativas e a eficiência dos sistemas, evitando, assim, o investimento público, que se torna insuficiente para atender às necessidades educacionais.

Martins (2001) chama a atenção para a metodologia usada nas avaliações:

Mesmo que se considere a realização de avaliação externa sobre os resultados obtidos pelas escolas um importante indicador para que os gestores dos sistemas de ensino possam corrigir problemas e reorientar decisões e percursos institucionais, as metodologias que desconsideram a diversidade cultural que permeia as redes de escolas não captam a efetiva dinâmica das unidades escolares, com base apenas nos resultados finais obtidos por testes padronizados (p.34).

Nas orientações e concepções de avaliação do Banco Mundial, um aspecto central é a obrigação por resultados, onde são utilizadas metodologias e conteúdos para a realização de testes em larga escala. Deste modo, são revelados mecanismos de responsabilização e de reforma propostos por organismos internacionais, o que faz com que as avaliações e reformas do currículo tornem-se instrumentos de controle na gestão das escolas públicas (AFONSO, 2000). Conduzem, portanto, os objetivos definidos pelo Estado e, conseqüentemente, exercem

controle sobre os resultados por parte da sociedade. Essa ideia pode ser confirmada no documento *Estratégia para o Setor da Educação 2020*, do Banco Mundial, onde a educação é entendida como um investimento estratégico de desenvolvimento, baseada em conhecimentos de leitura, matemática e ciências. Neste ponto de vista, o objetivo da educação é ensinar aos indivíduos determinadas habilidades e competências necessárias exclusivamente para o mercado de trabalho, onde possam ajudar no crescimento econômico dos países com base nos resultados de avaliações.

Na fase primária, o ensino de qualidade é essencial para dar aos estudantes a alfabetização e aritméticas básicas, das quais depende a aprendizagem no resto da vida. A adolescência é outro período fértil de aprendizagem [...] Segundas oportunidades e oportunidades de aprendizagem informais são assim essenciais para garantir que todos os jovens possam adquirir competências para o mercado de trabalho. Aprendizagem para todos significa garantir que todos os estudantes e não só os mais privilegiados ou talentosos possam adquirir o saber e as competências de que necessitam (BANCO MUNDIAL, p. 4, 2011).

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. O Banco Mundial diz ajudar a desenvolver uma base de conhecimento de elevada qualidade sobre a reforma do sistema educacional. O trabalho de análise, as provas concretas e o saber fazer relativo a programas e políticas de educação são essenciais para melhorar o desempenho dos sistemas educacionais em todo o mundo.

Ao investir em avaliações de sistemas, aferição de impactos e verificação da aprendizagem e de competências, o Banco estará a ajudar os países parceiros a responder às questões-chave que informam a reforma da educação: Quais são os pontos fortes do nosso sistema? E as suas fraquezas? Que intervenções se têm mostrado mais eficazes para a sua solução? Está a alcançar os grupos mais desfavorecidos? Quais são os papéis essenciais a serem desempenhados pelos sectores público e privado na prestação dos serviços? Estão as crianças e os jovens a adquirir os conhecimentos e competências de que necessitam? (BANCO MUNDIAL, p.6, 2011).

Ainda segundo o Banco Mundial desenvolver novas abordagens ao conhecimento deve ajudar a orientar a reforma educacional nos países periféricos. Utilizando novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento na primeira infância, avaliação dos estudantes e política de professores.

### 3.1 A INTRODUÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM ESCALA DO MEC COMO ADEQUAÇÃO AO MODELO DO BANCO MUNDIAL

Conforme vimos considerando, os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial, trabalham de forma articulada com governos e empresários e buscam disseminar valores, diretrizes e recomendações por meio de conferências internacionais e regionais, produzindo documentos e relatórios de pesquisa que, em maior ou menor grau, incidem nas formulações e implementações das políticas educacionais brasileiras. Apresentamos, assim, a visão do Banco Mundial sobre os processos avaliativos e como suas propostas se concretizam no cenário educacional brasileiro em forma de avaliações sistêmicas centralizadas visando aferir competências e habilidades para o mercado de trabalho. A seguir, são apresentados posicionamentos do MEC sobre as avaliações sistêmicas e a avaliação da aprendizagem. Em suas publicações, o Ministério demonstra que não se preocupa somente com o que e como avaliar, mas também com decisões a serem tomadas a partir dos resultados da avaliação.

A avaliação de desempenho dos alunos é uma das estratégias para a avaliação dos sistemas, com o objetivo de definir prioridades por parte da União e dos Estados, que possam ser necessárias para a definição ou redirecionamento dos rumos da política educacional. ao professor e ao próprio sistema escolar[...]Como parte de uma avaliação sistêmica, segundo parâmetros a serem definidos, os resultados desses exames devem permitir fazer projeções sobre a qualidade do ensino, a serem verificadas mediante análise dos fatores que, segundo estudos, são determinantes para a melhoria da aprendizagem ([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13565](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13565)) acesso em 15/04/2015).

Enquanto o MEC assim se posiciona, surge nas escolas a preocupação com o resultado do Ideb. Os alunos são preparados e treinados especialmente para a realização da Prova Brasil, que veremos a seguir, o que os limita aos conteúdos e habilidades exigidas para a prova e pode levar a um eventual estreitamento do currículo das escolas que objetivam adequar-se às exigências do sistema de monitoramento.

As avaliações ganham, assim, um papel importante para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização. Hoffmann (2013) chama a atenção para o posicionamento que governos, direções e escolas vêm tomando em relação a uma mudança na forma de avaliação: um posicionamento até então burocrático, “como uma bandeira política”, que não se preocupa em aprofundar o que tais mudanças representam realmente em termos de

qualidade de ensino. Assim como diz a autora, “A qualidade não se expressa por meio de um único resultado e muito menos por indicadores numéricos” (HOFFMANN, 2013, p 171).

Os modelos de avaliação sistêmica da Educação Básica adotados no Brasil seguem as orientações metodológicas dos documentos do Banco Mundial. Acentuando políticas com valorização pelos resultados e pelos processos e mais, ainda, pela avaliação externa que pela avaliação interna. (PACHECO, 2011)

Neste caso, há uma autonomia delegada nas escolas, existe a promoção da qualidade e arquitetada-se um sistema de regulação pelos resultados, mediante procedimentos de competitividade das escolas que tem de comparar-se não só entre si como também a nível nacional para além de terem de implementar procedimentos de previsão e monitorização de resultados numa cultura de avaliação abrangente. (Ibidem, 2011).

Ainda segundo a lógica do autor, o que torna o processo burocrático é o tipo de regulação, que passa das regras e procedimentos para resultados com reforço de mecanismos externos de avaliação, ou seja, baseando-se na *estandarização* de resultados.

### 3.1.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

Com o direcionamento do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico-OCDE, continuaram determinando diretamente as propostas e ações para dentro delas a criação do sistema de avaliação da Educação Básica - SAEB, caracterizado como um sistema que avalia em larga escala, criado pelo Ministério da Educação- MEC e pelo INEP – que pela Portaria n. 1.795, de 27.12.1994, formalizou a criação.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), foi criado em 1990 e, desde 1995, realiza seu ciclo de avaliação a cada dois anos. O Saeb foi criado tendo por objetivo central promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes (ANEB) e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar (ANRESC). A implementação da avaliação em larga escala se constituiu com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Com a avaliação se pretende averiguar a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (BRASIL, MEC, 2010, p.01).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma avaliação externa em larga escala aplicada a cada dois anos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação em todo o país. As discussões iniciais para a implantação de um sistema de

avaliação em larga escala no Brasil aconteceram entre 1985 e 1986, quando estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro (BRASIL, 2008). O objetivo era criar um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a execução do Projeto, para contribuir na elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam frequentando as escolas beneficiadas pelo programa, comparando-o com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, com as alterações da Constituição Federal, o Ministério da Educação instituiu o SAEB com o objetivo proclamado de oferecer subsídios para a formulação e monitoramento de políticas públicas, bem como de melhorar a qualidade do ensino brasileiro.

O SAEB é constituído por duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEP), que abrange de maneira amostral os estudantes da rede pública e privada do país matriculados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), hoje Prova Brasil, realizada censitariamente por alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas redes públicas municipais, estaduais e federais, nas disciplinas de Língua Portuguesa e em Matemática.

O SAEB ganhou impulso a partir de 1990, quando o Ministério da Educação (MEC) passou a alocar recursos específicos para o projeto e decidiu transferir para o INEP a responsabilidade pela aplicação da avaliação. Com a instituição do SAEB iniciou-se um processo de implementação de políticas de avaliação pautadas na responsabilização. Buscou-se compatibilizar as notas do SAEB com a nota média dos países desenvolvidos participante da OCDE, utilizando os dados e as notas do PISA como referência. Para tanto, foram definidos padrões educacionais de rendimento mínimos para cada ano escolar, numa escala de 0 a 10, cuja meta é que as escolas alcancem a nota 6,0 (média dos países da OCDE) até o ano de 2021 (SILVA, 2014, p. 145).

Ainda segundo Silva (2014), ocorreram mudanças significativas na organização e concepção de avaliação, sobretudo quando, em 1988, o Ministério da Educação, com o intuito de desenvolver um sistema mais amplo de avaliação da educação, criou o SAEP (Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Público de 1º Grau). Este sistema, porém, possuía orientações divergentes das do Banco Mundial, que tinha o objetivo de centralizar as avaliações nacionais, e não descentralizar, como pretendido pelo MEC. Isso fez com que o BM cortasse o financiamento do SAEB em 1990 e 1993. De 1995 em diante, o sistema de avaliação passa a ser centralizado e parte da execução terceirizada, e o Banco Mundial volta a financiar o SAEB. A partir de então, foram incluídos como critérios de avaliação as Matrizes



de Referência<sup>8</sup>, que trazem descrições das competências e habilidades que os alunos deveriam ter em cada ano. Cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas.

Ainda que a elaboração dos testes leve à definição do que deve ser considerado fundamental em termos de aprendizagem escolar e do que todos os alunos deveriam saber e ser capazes de fazer ao final de determinados ciclos de escolarização, por ser de base amostral, não caracteriza uma efetiva aprendizagem dos alunos.

### *3.1.2 Prova Brasil*

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), hoje Prova Brasil, é realizada a cada dois anos e avalia as habilidades em Língua Portuguesa – foco na leitura – e em Matemática – foco na resolução de problemas. É aplicada somente a estudantes de 5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> ano de escolas rede pública de ensino com mais de 20 alunos matriculados por série. Possui os mesmos procedimentos do SAEB, mas a divulgação dos resultados é feita por municípios e escolas.

O padrão de desempenho é calculado a partir de uma média de cada escola participante da Prova Brasil, expresso em uma escala de 0 a 500 pontos em dez níveis crescentes do 5<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano. Junto à Prova Brasil, os estudantes, professores e diretores também respondem a um questionário socioeconômico adotando, como base para a elaboração das questões, as matrizes de referência acima citadas, que são a referência para a elaboração das questões da Prova Brasil.

Essa questão se torna relevante, pois ao atuarem assim, buscando apenas resultados nas avaliações, nossas escolas tornam-se enumeradas, ranqueadas, com premiações e punições, tanto para as escolas quanto para os gestores e professores, fazendo com que, para se melhorar o índice das avaliações, o foco das atividades em sala seja pautado pelas matrizes de referência da Prova Brasil. Portanto devemos pensar até que ponto a qualidade da educação pode ser medida por índices e indicadores que nem sempre correspondem ao que o aluno

---

<sup>8</sup> Matrizes de Referência são os documentos que contém o conjunto de habilidades de cada série e disciplina e que podem ser mensuradas através dos itens (questões) da Prova Brasil. A Matriz de Referência é a mesma para todas as edições da Prova Brasil, possibilitando junto com a escala SAEB a comparação dos resultados em diferentes anos. Fonte: INEP

realmente absorveu de conhecimento, pois a apropriação do conhecimento científico não se baseia num ranqueamento e sim na qualidade do que foi estudado.

### 3.1.3 *Provinha Brasil*

A Provinha Brasil é uma avaliação do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. É uma avaliação que acontece em duas etapas: uma no início e outra ao término do ano letivo. Essa avaliação é realizada no início do Ensino Fundamental a fim de fazer um diagnóstico da alfabetização, identificando eventuais problemas e dificuldades que as crianças enfrentam com a leitura e a escrita.

A Provinha Brasil difere em alguns aspectos de outras avaliações nacionais, como o SAEB e a Prova Brasil. Os resultados não são analisados nem divulgados pelo Ministério da Educação, por exemplo. As provas são corrigidas pelos próprios professores da rede e os resultados trabalhados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) com a finalidade de subsidiar políticas de melhoria da qualidade do ensino.

## **4. O PACTO PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE GOIÁS**

No Estado de Goiás, a implantação de políticas educacionais acompanha a tendência neoliberal das orientações de organismos multilaterais. Tais orientações começam a ser efetivadas de fato a partir de 2011 pela Secretaria Estadual de Educação, no governo de Marconi Perillo (PSDB), com Thiago Peixoto da Silveira como Secretário da Educação. À época, mais precisamente em 5 de setembro, era lançado um programa de reforma educacional intitulado *Pacto pela Educação*, que tinha o objetivo de promover o engajamento da comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade do ensino. Libâneo (2011) afirma:

Uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação

que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile). (p.1)

As políticas educacionais implantadas no Estado de Goiás são baseadas em resultados e sustentadas por um sistema de avaliação da aprendizagem, o Pacto pela Educação foi elaborado e construído com base nas legislações vigentes, como as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, e nas Matrizes de Referência dos Exames Nacionais (SAEB) e estaduais (SAEGO<sup>9</sup>), o Pacto zela por uma nova organização curricular do estado de Goiás, visando garantir uma base comum de currículo para todos os alunos, conforme proposto no Caderno 5 do currículo de referência da rede estadual de ensino do Estado.

As matrizes do SAEGO estão alinhadas às das avaliações nacionais, fazendo uso dos mesmos descritores para a elaboração das provas e colaborando para uma tendência de padronização que reduz os conteúdos. Como metodologia de seu funcionamento, o Pacto propõe a elaboração de grupos de trabalho para a preparação dos professores nas áreas de Ciências da Natureza, Língua Portuguesa e Matemática.

Para Sacristán (2000) a intenção de regular os conteúdos e métodos pedagógicos por parte da administração política, como sendo uma maneira de unificar os conteúdos da escola, com preocupação no controle ideológico e social via ensino escolar. No que diz respeito ao Pacto pela Educação, os professores são obrigados a elaborar planos de aulas pautados na bimestralidade proposta e estão sujeitos a inspeções e monitoramento das aulas.

Essa forma de pensamento em relação ao currículo demonstra uma visão reduzida de educação, pois a divisão dos conteúdos em blocos deixa evidente a não preocupação com os problemas de aprendizagem e os métodos e formas de ensino, assim como as práticas docentes para as formas de avaliação. Tendo isso em vista, uma das prioridades do Pacto pela Educação é o projeto Escolas Estaduais de Tempo Integral (EETIs), um modelo de referência de caráter político. De acordo com Libâneo (2013), a escola torna-se um centro de acolhimento social de alunos pobres, tendo o currículo como instrumental e uma visão de aprendizagem voltada para os resultados. Diante da análise documental tanto de organismos multilaterais quanto do MEC e do Estado de Goiás, comprova-se o alinhamento no

---

<sup>9</sup>Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO) é uma avaliação aplicada anualmente em toda a rede para verificar o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática e, ao mesmo tempo, o desempenho dos professores, gestores e demais profissionais da escola. Para produzir o indicador goiano foi criado o IDEGO (Índice do Desempenho Educacional de Goiás), que foi criado com as mesmas fundamentações e critérios do IDEB, composto por três elementos principais: proficiência média, equidade de proficiência e fluxo escolar do aluno (SILVA, 2014).

pensamento em relação à avaliação da aprendizagem, diretrizes que propõem uma avaliação voltada para os resultados e o currículo instrumental.

Para Normand e Derouet (2011), tal modelo de avaliação se utiliza dos resultados escolares para se transformar no principal indicador de qualidade da escola.

Helena Altmann (2002) diz que devemos questionar até que ponto a qualidade do ensino pode ser medida por índices de desempenho dos estudantes, uma vez que a aprendizagem de um aluno vai muito além do que um indicador pode medir. Avaliar o aluno por resultados, segundo a autora, não permite saber se o estudante se apropriou de todos os conceitos científicos necessários, indicando somente um aprimoramento dos indicadores.

Para Zanardini (2012, p.101) na avaliação educacional realizada por meio de testes padronizados em larga escala, uma lógica da racionalidade econômica, se mostra como um importante mecanismo de controle social, “por determinar os padrões mínimos de eficiência educacional capazes de incrementar a produtividade dos pobres.”

O então projeto de reforma educacional goiana representa, na educação, a concepção economicista na qual se estabelece a correspondência entre escola e empresa, equiparando os fatores do processo de ensino-aprendizagem com insumos, enquadrando as especificidades da atividade escolar dentro de critérios econômicos utilizando cinco pilares principais na constituição do Pacto pela Educação: a) Valorizar e fortalecer o profissional da educação. b) adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno. c) reduzir significativamente a desigualdade educacional. d) estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. e) realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino. Fica assim apresentado em cinco pilares estratégicos, metas gerais e 25 iniciativas referentes a cada pilar.

Libâneo (2011) em sua análise sobre o Pacto pela Educação considera alguns pontos positivos dentro dos pilares como, por exemplo, a garantia de salário mais atrativos; capacitação de professores, especialmente na rede estadual nos anos iniciais do ensino fundamental nos conteúdos que ensinam; estágio probatório e escola de formação; disponibilizar suportes tecnológicos e materiais de apoio para o trabalho dos professores; acompanhamento do trabalho pedagógico por coordenadores; disponibilizar materiais de apoio pedagógico-didático; suporte às escolas vulneráveis. O autor traz também pontos considerados como negativos, quando se referem aos mecanismos de reconhecimento e remuneração dos professores por mérito, previstos na forma de motivação. Além do professor

se tornar num simples executor de tarefas, para o qual é elaborado um “*kit*” de sobrevivência com habilidades e competências.

As competências são requisitos para os resultados tornando a avaliação o meio para medir as competências que levarão aos resultados que, por sua vez, servem como critério para que diretores, professores, repensem sua prática, o que pode trazer como consequência um currículo instrumental com conhecimentos práticos, e até mesmo como segundo Libâneo (2011) o surgimento do *professor tarefeiro*, capacitado em técnicas, facilitador de aprendizagens, orientador do uso de textos e aplicador de provas, mas desprovido do conhecimento científico.

Uma repercussão dessa política de resultado da referida reforma é tornar o ensino e o direcionamento das escolas voltado para as avaliações externas. Segundo a Seduc/Go:

As diretrizes para a reforma educacional são abrangentes e contemplam, nos cinco pilares, a infraestrutura das escolas, a formação e valorização dos professores e demais servidores e as práticas pedagógicas na rede estadual. Tudo isso será desenvolvido dentro de um criterioso processo de avaliação e acompanhamento, estímulo e reconhecimento ao mérito em todas as instâncias. Por isso, e por todas as inovações que traz, o plano de reforma pode ser considerado um modelo completo e de resultados que deverá se tornar referência para o país. (<http://www.seduc.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/ocontexto.asp>) acesso em 15 de abril 2015.

Centrar-se nos resultados impõe um protagonismo dos testes na sala de aula, desenvolvendo-se atualmente, o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva centrada na abordagem curricular. Ao fazer a distinção entre “avaliação como *feedback* e avaliação como condutor do currículo”, Young (2013, p. 111) argumenta que os professores “estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo”.

Segundo Pacheco e Marques (2013) a escola passa então a funcionar como um mercado com base em uma pedagogia produtivista que encontra no “*standard* o critério da organização do currículo em função de uma linearidade factível e da reassunção da linguagem sistêmica” (p.95). Tal como na abordagem centrada nos resultados, os testes são o ponto essencial da abordagem baseada nos *standards*, tornando-se marcadores do processo de desenvolvimento do currículo, em geral, e da aprendizagem, em particular que acaba se tornando um fator de homogeneização das práticas de avaliação.

## CAPÍTULO II

### AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

O presente capítulo traz um apanhado de estudos sobre a aprendizagem com o objetivo de formar um quadro teórico em relação a objetivos e funções da avaliação e identificar seus problemas, avanços e desafios no contexto atual da escola pública. Nesse quadro, inclui-se, também, a concepção de avaliação da aprendizagem inscrita nos documentos de referência das políticas educacionais. Apresenta como fechamento deste capítulo, a perspectiva teórica da Teoria Histórico-Cultural tendo em vista ser a teoria de referência para a análise dos dados da pesquisa.

#### **1. O conceito de avaliação na pesquisa educacional. Avaliação da aprendizagem: dos conceitos ao contexto político.**

A avaliação tem assumido, nos últimos anos, um importante papel na área da educação. Sempre presente no ambiente escolar, na análise de aprendizagens e práticas pedagógicas, sofreu evoluções consideráveis no seu conceito ao abranger formas de planejamento e de acompanhamentos de sistemas educacionais, trazendo, com isso, uma ampliação do conceito na medida em que distingue a avaliação de sistemas e a avaliação escolar propriamente dita.

De algum modo, a avaliação educacional está associada à verificação dos níveis de consecução de objetivos em relação a expectativas de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, e assim, dar continuidade ao processo de ensino. Por isso é fundamental buscar nos

estudos sobre avaliação o seu próprio conceito, seus objetivos, suas práticas e as razões que levam à sua valorização no processo educativo.

Ao se estudar a avaliação da aprendizagem, verifica-se uma vasta produção em que se destacam autores como: André (1978), Gatti (1981) e Luckesi (1996, 2000, 2005), Afonso (2005), Freitas (1995, 2002), Hoffmann (2006, 2005, 2008, 2013), Vasconcellos (1996, 2000, 2008, 2009), Demo (1995), Perrenoud (1999), Sant' Anna (1995, 2009) entre outros. Esses estudos, validados e consolidados por meio de pesquisas, contribuem para reflexões e discussões sobre a prática avaliativa na escola e na sala de aula. Guimarães (2001) ressalta:

Cada um desses autores diferencia-se do outro com seu olhar específico na análise da questão avaliativa e assumiam posicionamentos que, quando utilizados em sala de aula, eram considerados complementares e favorecedores de uma prática mais voltada para o desenvolvimento completo e integral do aluno (p. 03).

Apesar deles tratarem do assunto em diferentes aspectos, todos trazem uma crítica do sistema avaliativo predominante até o momento e de seu caráter quantitativo, classificatório e seletivo dos indivíduos. Segundo esses autores, o que prevalece em seus estudos é que a avaliação não pode ser vista apenas como uma técnica, uma mera ação dentro de um processo em que o aluno está inserido.

Faz-se necessário mostrar alguns conceitos de avaliação, para melhor compreensão de sua dimensão e suas implicações na prática educativa.

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBANEO, 1994, p.195).

A avaliação implica todo o processo educativo e devemos compreendê-la como elemento de fundamental importância no desenvolvimento da aprendizagem do educando.

Para Hoffmann (2006),

A avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação. Educar é fazer ato de sujeito, é problematizar o mundo em que vivemos para superar as contradições, comprometendo-se com esse mundo para recriá-lo constantemente. (p.15)

De acordo com Moretto (2008, p. 56), avaliar algo significa “atribuir valor a alguma coisa, dar a valia e, por isso, não é uma atitude neutra”, sendo que, no processo avaliativo, o que realmente importa é o compromisso com o seu devido entendimento.

Para Vasconcellos (1996):

Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Gadotti (1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão, sobre a ação. A avaliação se faz necessária para que possamos refletir, questionar e transformar nossas ações.

Refletir também significa avaliar; e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos. Os critérios de avaliação, que condicionam resultados, estão sempre subordinados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, educativa, social, política ou outra (DEMO, 1995). A avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino, com olhar de uma forma mais abrangente, portanto a avaliação se insere no contexto da atividade humana de reflexão.

Para Vasconcellos (2009, p. 29),

O ato de avaliar na vida cotidiana dá-se permanentemente pela unidade imediata de pensamento e ação, a partir de juízos, opiniões assumidas como corretas e que ajudam nas tomadas de decisões. Ao fazer juízo visando a uma tomada de decisão, o homem coloca em funcionamento os seus sentidos, sua capacidade intelectual, suas habilidades, sentimentos, paixões, ideais e ideologias. Nessas relações estão implícitos não só aspectos pessoais dos indivíduos, mas também aqueles adquiridos em suas relações sociais.

Porém nas avaliações que vivenciamos no cotidiano escolar, elas podem possuir um caráter sistematizado, que pode servir a vários propósitos.

Segundo Sant'Anna (1995, p. 7),

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.

De acordo com Hoffmann (2008, p. 17), a avaliação é

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o trabalho educativo.

Segundo Perrenoud (1999) a avaliação da aprendizagem é um processo mediador na construção do currículo e se encontra diretamente relacionada à aprendizagem dos alunos. Para isso o professor precisa de preparo e capacidade de observação para que não caia nas práticas tradicionais de classificação.

Segundo o mesmo autor:



[...] a avaliação é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelências. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. (1999, p. 11),

Já, para Luckesi a avaliação propriamente dita é um ato amoroso:

Defino a avaliação da aprendizagem como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção - que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 2000, p.172).

Para Luckesi, o ato amoroso é aquele que acolhe a situação como ela é o autor explica que “uma avaliação amorosa é uma avaliação de acolhimento tendo em vista a transformação da sociedade, daqui a rejeição de uma avaliação por provas e exames que implicam julgamento para a exclusão do educando”. (LUCKESI, 2000, p.171).

Luckesi (2005) ressalta que ao lidar diariamente com os alunos o professor não deve pensar em avaliação como mecanismo de controle, com um objetivo de domínio que se vale dos resultados para fins que não sejam a melhoria da aprendizagem. Com sua ação mediadora, o educador deve ter consciência de que influencia vidas.

A ação avaliativa deve ser utilizada como um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem no que se refere ao desempenho dos alunos e do professor, com o objetivo de detectar as inconsistências e redimensionar as ações. Sobre essa questão, Afonso (2005) diz que “as funções da avaliação tem que ser, por isso, compreendidas no contexto das mudanças educacionais e das mudanças econômicas e políticas mais amplas”. (p.19)

Sendo assim avaliação é uma operação que envolve conhecimentos e um conjunto de atividades cognitivas que permitem ao professor analisar o que foi realmente aprendido. Não significa simplesmente atribuir uma nota ou um conceito, aprovar ou reprovar. A ação avaliativa deve ser utilizada como um meio de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem.

Para que seja socializado o conhecimento histórico-científico acumulado ao longo da evolução humana, o professor precisa ser mediador entre o saber e a prática social em que está inserido o aluno. Assim como avalia (Hoffmann, 2005, p.35):

A avaliação, nessa perspectiva, deverá encaminhar-se a um processo dialógico e cooperativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação. Se analisarmos seriamente as contradições hoje imanentes à avaliação, perceberemos que as explicações ultrapassam os muros da escola.

Assim, deve-se sempre ter um olhar autocrítico dos agentes formadores. Para socializar o conhecimento histórico-científico acumulado na evolução humana, faz-se necessário que o professor seja o mediador entre o saber e a prática social do aluno. Apesar de que os professores, de modo geral, muitas vezes não têm consciência de que são mais um agente do jogo existente de discriminação social. Acabam reproduzindo o que têm como experiência, não estando atentos ao real problema. Ou, por outro lado, preferem manter o problema como está, por obedecer a uma ordem já estabelecida, a entrar em atrito com gestores que acabam produzindo essa modelação no processo avaliativo, justamente pelo fato de também estarem cumprindo determinações superiores, visando premiações, financiamentos – não preocupando de fato com a aprendizagem escolar dos alunos. (VASCONCELLOS, 2000)

Sabemos da dificuldade que a avaliação enfrenta e apresenta, e as consequências que ela pode trazer para a educação. De acordo com Vasconcellos (ibidem, p.26), “houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo [...] é o famoso ‘estudar para passar’”.

Para a mesma autora “a avaliação escolar é antes de tudo, uma questão política e está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo.” (p.56)

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem quando realizada com os objetivos definidos coloca diante do professor questões pertinentes que somente ele pode responder, como por exemplo: o que avaliar e para que?

Estudos que situam a avaliação no contexto político e social mais amplo a identificam como prática social institucionalizada, como pode ser constatado tanto nas escolas públicas e privadas quanto nos órgãos governamentais e organismos internacionais, tal como já foi comentado anteriormente neste trabalho. Vasconcellos (2000), por exemplo, traz à tona o papel político da avaliação em que as concepções e modos pelos quais se expressam avaliativas podem atuar em processos de dominação, seleção e discriminação social acentuando desigualdades entre classes e grupos sociais.

O problema central da avaliação, portanto, é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que assume, no âmbito da escola, a tarefa de separar os “aptos” dos “inaptos”, os “capazes” dos “incapazes”. Além disso, cumpre a função de legitimar o sistema dominante (VASCONCELLOS, 2000, p. 29).

A avaliação pode ser entendida como uma relação de dominação que “[...] contribui para fabricar imagens e representações sociais positivas ou negativas que, consoante os casos, levam à promoção ou estigmatização dos alunos, justificando a sua distribuição diferencial na hierarquia escolar” (AFONSO, 2000, p. 21).

De acordo com Luckesi (2005), a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil hoje, está a serviço, sim, de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual pode ser identificado genericamente como modelo social liberal conservador. Logo, podemos afirmar que existe um grande problema na avaliação, e que a partir de então ela se torna um desafio. Desafio esse que passa pelo entrave de que a avaliação é usada como instrumento de controle e de discriminação social.

Assim, o caráter político do processo avaliativo se concretiza na possível reprovação do aluno, já que, dentro do sistema educacional, a avaliação é o instrumento regulador de controle, reprovação, aprovação, certificado, diploma, matrícula e sequência acadêmica. “Não podemos, entretanto cair no erro de considerar que a escola é a responsável pela organização social; na verdade a escola apenas reforça e realimenta toda uma organização já existente” (VASCONCELLOS, 2008, p.36).

## **1.2. A ampliação do conceito de avaliação para abranger a avaliação em escala**

Conforme as transformações ocorridas especialmente a favor do neoliberalismo, e após fortes intervenções de organismos internacionais nas políticas nacionais, como mencionadas anteriormente, várias propostas de reformas foram ocorrendo, que acabaram por necessitar da atuação do Estado, principalmente no que se refere ao campo educacional. Em uma dessas propostas de reforma, se encaixa o sistema nacional de avaliação.

Segundo Rostirola e Schneider (2014), o atual sistema nacional de avaliação presente no país desde o início dos anos de 1990 vem servindo ao propósito de fortalecer esse novo papel que o Estado assume nas políticas neoliberais, possibilitando maior número de informações sobre o desempenho educacional dos estudantes e ampliação das formas de controle das escolas e dos professores.

Afonso (2000, p. 49) argumenta que “[...] o Estado vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos

dos sistemas educativos.” Começa-se a dar mais importância ao produto do que ao processo. E esperando que o produto seja como esperado, precisa haver um controle por parte dos governos a fim de manter a eficácia e assim atingir as metas quantitativas desejadas.

Sobre esse aspecto, Brooke (2006, p. 378) afirma que “essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de *accountability*<sup>10</sup>”.

Para Afonso (2012, p. 472), a *accountability* :

Caracteriza-se como uma forma “hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização.

A *accountability* possui uma raiz econômica, que foi incorporada ao setor educacional em virtude da redefinição do papel do Estado e principalmente pela globalização. Faz-se presente em países como Estados Unidos e Inglaterra, movimento que traz como ponto forte a articulação entre responsabilização e melhoria da qualidade educacional, segundo Brooke (2006, p.381):

Apesar das inúmeras diferenças entre os contextos políticos e econômicos da Inglaterra e dos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, observam-se algumas semelhanças na motivação dos dois países para adotar políticas de responsabilização. Ambos os governos, na época, expressaram sua crença na relação entre competitividade econômica internacional e eficiência e qualidade dos seus sistemas educacionais. Aliás, a ideia de que existe uma relação entre produtividade econômica e educação é antiga nesses países, com raízes na teoria do capital humano, e era de se esperar que, com a progressiva globalização da economia, o argumento que relaciona a qualidade da educação ao processo de inovação e à conquista de mercados os levasse a questionar sua capacidade de formar competências necessárias para a competição global. ( ROSTIROLA E SCHNEIDER, 2014, p. 12).

O tema das avaliações externas vem assumindo um importante papel na literatura nacional e ocupando uma centralidade nas últimas décadas, por tratar-se de uma tendência decorrente da necessidade de controle público confiados principalmente ao poder do Estado.

Para Pacheco e Marques (2014) foi na educação básica que ocorreu a mais proeminente reforma na implantação de um sistema nacional de avaliação, pautado em avaliações em larga escala e *standards* de desempenho.

---

<sup>10</sup> O termo *accountability*, expressão de origem inglesa e sem tradução precisa para o português, é então transportado do campo empresarial como um mecanismo que conforma as novas configurações que o Estado vem assumindo, ou seja, de um quase-mercado educacional. Afonso (2010, p.148) menciona que, “embora seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde, na realidade, a um conceito com significados e amplitudes plurais” que, paulatinamente, vem se filiando a interesses econômicos, políticos, sociais e educacionais.

A abordagem curricular centrada em standards origina mudanças significativas na estrutura do processo de governação do currículo, naquilo que constitui a construção dos alicerces normativos ou das regras formais, bem como na referenciação do conhecimento, sobretudo se o currículo for entendido como um projeto de formação que acontece num dado espaço e num determinado tempo. (PACHECO E MARQUES, 2014).

Assim as escolas acabam por encontrar no standard, um critério de organização do currículo, tornando-se marcadores do processo em geral, e da aprendizagem em particular. No entendimento de Damasceno (2012, p. 156),

A cultura do desempenho escolar produz a homogeneização do currículo, definindo o que é comum e básico para que todos possam ter um desempenho satisfatório nas chamadas avaliações de larga escala. Além disso, o currículo se transforma em resultados.

A essa tendência da homogeneização do currículo acaba por modelar também a atividade docente, desenvolvendo assim um ensino-aprendizagem voltado para a preparação de seus alunos visando resultados em testes padronizados. Young (2013, p. 111) argumenta que os professores “estão cada vez mais pressionados a deslocar o sentido do papel da avaliação como *feedback* para o papel de prestação de contas como política de regulação do currículo”.

Nessa lógica, Pacheco e Marques (2014, p.103) afirma que:

A avaliação inscreve-se, desta forma concreta, autoritariamente nas expectativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso, pois, da relação entre as duas funções dominantes da avaliação, a certificação e o reconhecimento do mérito, constituem a etapa final, mesmo que ao longo do processo esteja a função de melhoria.

Sendo assim, a avaliação da aprendizagem tem seu conceito ampliado perante as avaliações em escala. É dentro do quadro político e pedagógico que se tem mais efeitos, a avaliação estandardizada acaba sendo um instrumento de regulação que identifica e espera que os professores avaliem seus alunos com base em um indicador de qualidade, refere-se a essa questão Yates (2013, p. 41), trazendo que essa abordagem baseada nos testes, “não resolve a questão da escolarização e das diferenças e desigualdades sociais”, pelo contrário, acaba por contribuir para distorções significativas no currículo.

## 2 O conceito de avaliação da aprendizagem nos documentos oficiais das políticas educacionais

Os documentos de organismos internacionais, assim como os documentos das políticas nacionais para educação, apresentam uma concepção de avaliação da aprendizagem que ressalta a preocupação com os resultados com base em indicadores de desempenho para exercer controles sobre o sistema escolar. Ou seja, trata-se de uma visão de escola regulada por fatores de produtividade.

O Banco Mundial traz em sua orientação, principalmente no documento *Aprendizagem para Todos* de 2011, uma avaliação voltada para resultados baseada nas competências e habilidades, em que o objetivo é verificar as condições de preparação do aluno para o trabalho, visando melhorar suas habilidades profissionais. Igualmente propõe a aceleração da aprendizagem em função do acesso mais rápido ao trabalho aptidões, acelerando a aprendizagem. “Ao adotar o objetivo de aprendizagem para todos, a nova estratégia eleva as MDG<sup>11</sup> da educação, ligando-as ao objetivo universalmente partilhado de acelerar a aprendizagem” (BANCO MUNDIAL, 2011 p. 4) O Banco Mundial, assim, se posiciona dizendo que propõe uma aprendizagem para todos além da escolarização

No nível pessoal, embora um diploma possa abrir as portas para um emprego, são as competências do trabalhador que determinam a sua produtividade e capacidade para se adaptar a novas tecnologias e oportunidades. Conhecimento e qualificações contribuem também para que um indivíduo possa ter uma família saudável e instruída, e participe na vida cívica (BANCO MUNDIAL, 2011, p.03).

Para alcançar a aprendizagem para todos, o Banco Mundial diz canalizar os seus esforços para duas estratégias: reformar os sistemas de educação e construir uma base de conhecimento de alta qualidade. . Em sua publicação o Banco ressalta:

O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a orientar a reforma educacional. Novos instrumentos para avaliação e referencial do sistema (“ferramentas do sistema”) fornecerão análise detalhada das capacidades dos países num grande conjunto de áreas da política de educação, desde o desenvolvimento na primeira infância (ECD), avaliação dos estudantes e política de professores, à equidade e inclusão, educação terciária e desenvolvimento de competências, entre outros. Em cada domínio da política, as ferramentas do sistema analisarão a “mediana em falta” dos resultados intermédios, destacando a parte da cadeia de resultados que se situa entre os recursos e os resultados de aprendizagem (BANCO MUNDIAL, 2011, p.7).

---

<sup>11</sup>*The Millennium Development Goals*, que em português são *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* – (ODM). As metas foram estabelecidas pela Organização das Nações Unidas em setembro de 2000 e contou com o apoio de 191 nações. Metas que deverão ser alcançadas até 2015. Dentre as 8 metas oferecer educação básica de qualidade para todos é uma delas. Yates (2013)

O que, para Zanardini (2012, p.106), reforça a ideia de que “a reforma educacional, empreendida no Brasil desde os anos 90, tem como objetivo dotar os trabalhadores de aptidões mais transmissíveis e negociáveis”. Ou seja, trata-se de preparar os trabalhadores para ocupar seus lugares na sociedade em que vivem mesmo em situações de existência de desemprego. Logo, os objetivos da avaliação nesse processo remetem apenas a uma preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho.

Já em 1990 a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, trazia orientações balizamento das reformas educacionais em países emergentes. A agenda decorrente desta conferência, ao enfatizar a necessidade de transformação dos sistemas escolares e dos processos educativos decorrentes destes, indicava o paradigma das necessidades básicas de aprendizagem como eixo articulador desse processo de mudança. Esse documento é dividido em dez artigos que apresentam os principais objetivos. O primeiro artigo trata de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como “[...] instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1990, p.3).

Segundo Peroni (2003, p.101), para o BM “o objetivo é desenvolverem-se as habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”. Assim, no processo avaliativo, o que se espera é avaliar os saberes básicos: ler, escrever e contar. Uma aprendizagem como necessidade natural, como incorporação de competências mínimas para sobrevivência social, o que, segundo o Banco Mundial é pré-requisito para o desenvolvimento humano e social.

Segundo o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, coordenada por Jacques Delors<sup>12</sup>, editado sob a forma do livro: *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, a educação deve ser organizada com base em quatro princípios, também chamados de pilares da educação ou pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*.

Combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a

---

<sup>12</sup>Jacques Delors estudou economia na Sorbonne, uma das mais importantes universidades europeias e mundiais. Em 1974, filiou-se ao Partido Socialista Francês e, em 1981, foi ministro da Economia e das Finanças do seu país, a França. Entre 1985 e 1995, presidiu a Comissão Europeia, uma instituição independente que representa os interesses dos países que formam o bloco europeu. A chamada Comissão Delors implantou uma série de medidas consideradas vitais para a posterior criação da União Europeia (1992), como a idéia de uma moeda única ou o fim das fronteiras aduaneiras e fiscais entre os Estados membros do bloco. Em 1993, foi chamado para presidir a Comissão Internacional de Educação para o século XXI.

aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida [...] a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe (DELORS, 1998, p. 29).

Ao professor cabe avaliar essas condições em seu aluno, levando em consideração todas as suas dimensões, segundo o espírito do mercado de trabalho e dando ênfase na coesão social com práticas adaptadas à sociedade da informação.

A Comissão pensa que cabe à educação construir um sistema mais flexível, com maior diversidade de cursos e maior possibilidade de transferência entre diversas modalidades de ensino ou, então, entre a experiência profissional e o retorno para aprimoramento da formação, constituem respostas válidas para as questões formuladas pela inadequação entre a oferta e a demanda de emprego (DELORS, 1998, p. 11).

A essa ideia de educação regida pelos critérios de mercado, a escola vista como uma empresa e a aprendizagem voltada para resultados, Altmann *apud* Torres, 2006 afirma:

A educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do BIRD para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade.

É, assim, criticada a noção de que a escola deve subordinar-se aos resultados da avaliação em escala, pois a obrigação por resultados faz com que o processo avaliativo se resume aos testes padronizados, confundindo-se, como nos mostram vários autores, avaliação da aprendizagem com exames. Para Luckesi (2000), por exemplo, a prática da avaliação da aprendizagem deve apontar para a busca do melhor de todos os educandos, por isso precisa de uma fase de diagnóstico, e não voltada para a seleção de uns poucos que se saem bem nos exames. Esta chamada de Luckesi pode ser comprovada pelo PDE, em que a avaliação do aluno tem como objetivo a verificação da aquisição de competências e habilidades” (BRASIL, 2008) ao tratar os resultados como indicadores de qualidade.

O MEC afirma que a avaliação em larga escala contribui para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro e que esse modelo de avaliação padroniza formulação e implementação das políticas públicas educacionais brasileiras. Porém, deve se observar que somente a avaliação em larga escala não é capaz de promover e fomentar mudanças tão profundas, haja vista a complexidade no conceito de avaliação no âmbito escolar. Nesse sentido, concordamos com (SILVA, 2014, p.102):

Observa-se que os objetivos dessas propostas são aparentemente progressistas e humanistas, mas não conseguem atingir a função essencial da escola de desenvolver



nos alunos competências e habilidades cognitivas por meio da apropriação dos conteúdos escolares, possibilitando aos estudantes a participação competente e crítica na vida social, profissional e cultural.

Observa-se um modelo neoliberal de avaliação presente nos documentos oficiais das políticas educacionais, que se legitima pela responsabilização direta, onde os processos avaliativos não acontecem pela visão dos professores e sim pela ótica administrativa que busca comparações e regulações.

Tendo como referência a tendência para a mercadorização da educação, a globalização, em geral, e as políticas de partilha de conhecimento, em particular, têm impacto e produzem efeitos nas aprendizagens escolares e no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes e acutilantes modelos externos de avaliação, tanto das aprendizagens como das instituições escolares. Neste sentido, reconhece-se que é o mercado, como ideia estruturante das políticas de educação e formação, que introduz regras bem explícitas na engrenagem social, tornando a educação numa variável económica, susceptível de ser regulada pelas leis de oferta e procura, tal como se encontra no neoliberalismo educacional e nas consequentes formas concretas de governamentalidade curricular que derivam da abordagem centrada nos testes e de uma avaliação orientada por modelos produtivistas (PACHECO E MARQUES, 2014, p. 90).

Em síntese, dentro dos documentos elaborados pelos organismos multilaterais assim como os das políticas nacionais, ressaltam principalmente um modelo de currículo instrumental ou de resultados, que se caracteriza como um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, na verdade um “kit” de habilidades de sobrevivência para redução da pobreza e da ignorância. Segundo Libâneo (2013) a escola prevista nesse modelo visa à preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos que busca na avaliação da aprendizagem resultados diretamente quantificáveis com métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. Os resultados dos testes padronizados acabam por monitorar os sistemas de ensino, as escolas e o trabalho dos professores empobrecendo, assim, expectativas mais altas de formação cultural e científica e de desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, na perspectiva de uma educação emancipatória.

### 3. Avaliação da aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural

O referencial teórico da perspectiva histórico-cultural nos permite pensar a avaliação da aprendizagem para além da verificação dos conhecimentos de modo a inseri-la como um dos elementos integrantes do processo de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento humano.

Desenvolvida a partir dos trabalhos de Luria e Leontiev, com base na teoria de Vygotsky, a teoria Histórico-Cultural, tem como uma das ideias centrais a afirmação do condicionamento histórico-social do desenvolvimento do psiquismo humano, que se realiza no processo de apropriação da cultura com base na comunicação com outras pessoas. Esses processos de comunicação e suas funções psíquicas superiores envolvidas nesses processos, se efetivam primeiramente na atividade interpessoal que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada assim pela consciência. No processo de internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1984, p. 59-65).

Nessa teoria, a aprendizagem escolar se estrutura mediante o método de exposição do conhecimento científico, assim o aluno desenvolve na atividade de aprendizagem características em comum com o pensamento que os cientistas relatam sobre suas pesquisas, quando utilizam de abstrações, generalizações e conceitos teóricos. Os alunos por sua vez, não criam conceitos e imagens, elas se apropriam delas no decorrer do processo de aprendizagem.

Vygotsky abordou conceitos que são essencialmente importantes em seu trabalho por serem necessários à compreensão do processo de desenvolvimento. Os conceitos como: mediação, instrumentos, signos, zona de desenvolvimento proximal, desenvolvimento e aprendizado.

Para Vygotsky, a mediação é o processo pelo qual a ação do sujeito sobre o objeto é mediada por um determinado elemento. O *instrumento*, de acordo com Vygotsky, é o elemento mediador que age entre o sujeito e o objeto do seu trabalho, ele é, então, um objeto social e mediador da relação do indivíduo com o mundo.

Os *signos* também são mediadores, no entanto sua função se faz presente na atividade psicológica, o signo é intrínseco ao indivíduo e tem por função regular e controlar as ações psicológicas do mesmo. Eles agem no sentido de ativar outra atividade psicológica, memória, por exemplo, pois representam ou expressam objetos, fatos. O símbolo, por sua vez, é um recurso utilizado pelo indivíduo para controlar ou orientar a sua conduta, desse modo, o indivíduo se utiliza desses recursos para interagir com o mundo.

A *zona de desenvolvimento proximal*, outro conceito importante para Vygotsky se refere à distância entre aquilo que o aluno já sabe que já foi assimilado, isto é, aquilo que ele consegue fazer sozinho, daquilo que o indivíduo pode vir a aprender ou a fazer com a ajuda de outras pessoas, denominado desenvolvimento potencial.

De acordo com Vygotsky (1998), a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) da criança é a distância entre seu desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de seu desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Gasparin (2011, p.52):

Os educandos e o professor efetivam, aos poucos, o processo dialético de construção do conhecimento escolar que vai do empírico ao concreto pela mediação do abstrato, realizando as operações mentais de analisar, comparar, criticar, levantar hipóteses, classificar, deduzir, explicar, generalizar, conceituar etc.

Segundo esse mesmo autor, esta fase da aprendizagem e da avaliação, exige do professor uma orientação efetiva e precisa, pois é o momento de orientar os educandos para o desconhecido, para o conhecimento científico-cultural que eles ainda não dominam. Daí a importância da interação entre professor e alunos.

A aprendizagem é o processo no qual o indivíduo se apropria de informações e conhecimentos que são apresentados a ele por meio da sua interação com o meio. Ela se dá a partir do momento em que signos são internalizados pelo sujeito, contribuindo para o desenvolvimento das funções mentais superiores.

De acordo com Vygotsky (1987, p. 101), “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento psíquico do homem se realiza por meio do que Vygotsky chamou de processo de internalização (Vygotsky, 2001). No processo de

internalização da atividade há a mediação da linguagem, em que os signos adquirem significado e sentido (Vygotsky, 1984).

O conceito implica abstrações e generalizações. Na avaliação, trata-se de saber se o aluno está fazendo o uso dos conceitos científicos para pensar os objetos de estudo, colocando-os como objeto de abstração. Avaliar a aprendizagem é verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar o conceito como ferramenta mental.

Sendo assim a avaliação é um processo para se desenvolver o pensamento, pois é na execução da atividade de estudo que se desenvolverá a ZDP, ou seja, o momento em que são propícias as condições nas quais se realizam as ações mentais.

Isto significa que com o auxílio deste método, podemos medir não só o processo de desenvolvimento até o momento presente e os processos de maturação que já se produziram, mas também os processos que estão ocorrendo ainda, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se (VYGOTSKY, 1991, p. 44).

Davydov, dentro da mesma perspectiva teórica de Vygotsky, desenvolveu a teoria do ensino desenvolvimental. Na base do pensamento de Davydov está centrado a ideia de Vygotsky de que a aprendizagem e o ensino são formas universais de desenvolvimento mental. Segundo Davydov, para o professor organizar suas ações de ensino de modo que dê margem à apropriação dos conteúdos pelos alunos (formação de conceitos), ele deve orientar seu ensino pelo objetivo de elevar o pensamento e as ações mentais dos alunos, ou seja, desenvolver o pensamento teórico-conceitual. Pensamento esse que Davydov desenvolveu em seus estudos para explicar a importância de como se dá o desenvolvimento do pensamento teórico-conceitual nos escolares, reforçando que o objetivo principal da educação escolar é que o indivíduo se aproprie desse pensamento.

O conteúdo do pensamento teórico é a existência mediatizada, refletida, essencial. O pensamento teórico é o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetivo-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como peculiar experimento objetivo-sensorial. Logo, este experimento adquire cada vez mais um caráter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, a realizar os experimentos mentalmente (DAVYDOV, 1998, p. 125).

Para Libâneo (2004, p.10) “Davydov não faz pouco caso da escola tradicional, ao contrário, reconhece seus méritos em propiciar aos alunos certo sistema de conhecimentos e modos de ação na prática cotidiana”. Entende que ela é insuficiente para assimilar o espírito

da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade (Davydov *apud* Libâneo, 2004, p.10).

O pensamento teórico forma-se assim pelo domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que, pelo seu caráter generalizador, permite sua aplicação em vários níveis da aprendizagem.

Sendo assim, a avaliação se constitui na mediação entre a escola e o desenvolvimento dos indivíduos inseridos no processo de ensino e aprendizagem, e busca analisar se o trabalho pedagógico está proporcionando o desenvolvimento humano. Tem como objetivo intervir nesse processo de forma que os sujeitos reflitam constantemente sobre suas ações, no sentido de desenvolver plenamente seus processos psicológicos superiores. A escola é o espaço de exercício de atividade que indicará as possibilidades de desenvolvimento intelectual e de aprendizagem de um e de outro. A mediação caracterizadora da relação entre a atividade de ambos ocorre pelo conceito.

Os pressupostos da teoria Histórico-Cultural, em especial da teoria do ensino desenvolvimental, dão margem a entender os elementos que envolvem a complexa atividade humana e a educação escolar como uma ação especial dos homens na produção e apropriação dos saberes humanos, o que propicia a satisfação de suas necessidades criadas no conjunto das relações sociais. Ao termos a educação escolar como atividade sob este referencial teórico, é preciso compreendê-la em movimento, pois assim é considerada em seus aspectos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais.

Davydov estrutura o funcionamento da atividade da aprendizagem, em elementos que são o desejo, as necessidades, os motivos, os objetivos, as ações e as operações.

Segundo Libâneo (2009, p.20) a atividade de aprendizagem, pela qual são internalizados os conhecimentos e os modos apropriados de adquiri-los, constitui-se no meio cognitivo indispensável para a realização de outras atividades. Nesse sentido, a necessidade e o motivo de aprender referem-se à obtenção dos meios de internalizar conhecimentos teóricos para o aluno se relacionar com o mundo e consigo mesmo.

Os conhecimentos teóricos que formam o conteúdo da atividade de aprendizagem, também constituem a necessidade da atividade de aprendizagem. Como se sabe, a atividade humana corresponde a determinada necessidade; as ações correspondem aos motivos. Na formação dos escolares pequenos, é da necessidade da atividade de aprendizagem que deriva sua concretização na diversidade de motivos que exigem das crianças a realização de ações de aprendizagem. (...) Portanto, a necessidade da atividade de aprendizagem estimula as crianças a assimilarem os conhecimentos teóricos e, os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução ativa destes conhecimentos por meio das ações de aprendizagem, orientadas para a resolução de tarefas de aprendizagem (recordemos que a tarefa é a união do objetivo com a ação e das condições para o seu alcance). (Davydov, 1988, p. 26).

As tarefas da atividade de aprendizagem devem estimular o pensamento dos alunos a fim de explicar o que ainda não conhecem, a assimilar novos conceitos e procedimentos de ação. A atividade de aprendizagem indica uma assimilação do conhecimento no processo de solução autônoma das tarefas, o que permite aos alunos irem descobrindo as condições e formas de origem dos conhecimentos. De acordo com Davydov (1998, p. 173) “o ensino de caráter problemático assim como a atividade de aprendizagem, está internamente ligado com o nível teórico de assimilação dos conhecimentos e com o pensamento teórico”. E conclui afirmando (p.173)

Portanto, a teoria da atividade de aprendizagem e a teoria do ensino baseado na solução de problemas se assemelham bastante em uma série de ideias e conceitos básicos (ainda que isto não exclua algumas divergências importantes na interpretação do conteúdo de vários conceitos).

As atividades de ensino e aprendizagem não são indissociáveis. Na atividade de ensino destaca-se a importância do professor, e na da aprendizagem, é evidenciado o aluno como sujeito das suas ações no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos. Para Moraes (2009) a avaliação nessa perspectiva apresenta-se como uma forma de acompanhar se a atividade de ensino desencadeou a atividade de aprendizagem esperada no aluno, podendo assim compreender o processo de desenvolvimento da criança.

O objetivo principal da avaliação consiste na reflexão das ações desenvolvidas tanto aluno como pelo professor, no sentido de qualificar o processo de atividade cognitiva dos envolvidos. A avaliação como um processo de análise e síntese. (MORAES, 2009, p. 108).

As ações de aprendizagem estão dirigidas de modo que, mediante sua realização, os alunos descubram quais as condições de surgimento do conceito que assimilam no sentido de entenderem para quê e como se separa o seu conteúdo, além de por que e em quê ele se pode ser identificado. Por que este conteúdo é registrado, e de que forma? Em que casos particulares ele se manifesta depois? Assim os próprios alunos constroem o conceito, ainda que sob a direção sistemática do professor, e mesmo que a natureza desta direção mude gradualmente e cresça, também de maneira gradual, o grau de autonomia exibido pelo aluno.

Nesse processo, segundo Davydov:

As ações de aprendizagem de controle e avaliação exercem um grande papel na assimilação, pelos escolares, dos conhecimentos. O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e exigências da tarefa de aprendizagem. Permite aos alunos, ao mudar a composição operacional das ações, descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento então

assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução (1998, p.176).

De acordo com o autor, essa avaliação tem o dom de saber em que medida estão, ou não estão, sendo assimilados os conteúdos, e se o resultado das ações de aprendizagem correspondem ou não ao objetivo final. Sendo assim, a avaliação não consiste em uma simples verificação desses momentos, mas no exame qualitativo do resultado da assimilação, do procedimento geral da ação e do conceito correspondente, em sua confrontação. Além disso, é a avaliação que mostra aos alunos se resolveram ou não determinada tarefa de estudo.

A ação de avaliação permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de ensino dada, se o resultado das ações corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final. [...] É justamente a avaliação que informa aos escolares se teve resultado ou não a tarefa de ensino dada. (DAVYDOV, 1988, p.184)

A ação da própria avaliação requer a atenção das crianças, para que seja dirigida ao conteúdo das próprias ações e exame de seus atos, assim como o exigido pela tarefa, tendo assim uma reflexão com que leve os alunos a se estruturarem, a reflexão ainda é uma qualidade “fundamental da consciência humana, que torna possível a realização da atividade de aprendizagem e seus componentes particularmente o monitoramento e a avaliação” (ibidem).

A base do processo de ensino e de educação é a assimilação, pelos alunos, do conteúdo das matérias, e a avaliação desse processo é uma forma de controle de qualidade em relação ao desempenho dos alunos, dos professores e da própria estrutura pedagógica e administrativa da escola.

Em sua formulação teórica Davydov mantém a premissa básica da teoria histórico-cultural segundo a qual a educação e o ensino são formas universais e necessárias do desenvolvimento humano, em cujo processo estão interligados os fatores socioculturais e a atividade interna dos indivíduos. Mas ampliou consideravelmente essa premissa combinando-a com princípios da teoria da atividade de Leontiev e, assim, caracterizando uma atividade em particular: a atividade de aprendizagem. Davydov, após assumir a proposição de Elkonin de que a atividade dominante em crianças em idade escolar é a aprendizagem escolar, firmou o entendimento de que o conteúdo da atividade de aprendizagem é o conhecimento teórico-científico e, portanto, a base do ensino desenvolvimental é seu conteúdo, de onde se derivam os métodos de ensino (FREITAS; LIBÂNEO, 2013, p.5).

Podemos, assim, compreender o papel da avaliação com base nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural e da teoria do ensino para o desenvolvimento de Davydov. Para Moraes (2009), interpretando os pressupostos da referida teoria, traz que a avaliação constitui-se principalmente em uma ação inerente à atividade humana. O homem, ao estabelecer uma ação finalizadora para sua atividade, em primeiro lugar analisa as condições de realização

antecipadamente e durante o processo, para a partir de então, se necessário, fazer suas modificações, de modo que alcance o resultado final e atinja o objetivo idealizado, satisfazendo suas necessidades.

Ela é compreendida como uma ação ou uma operação para identificar os problemas e os avanços no desenvolvimento do aluno, do professor e da equipe, como forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem (VITORIO e DAMAZIO, 2012).

Assim, o significado da avaliação na atividade de ensino e de aprendizagem deve ser o de orientação e de direcionamento do processo de apropriação dos conhecimentos. Nessa linha de raciocínio, a avaliação deve ser considerada na relação entre os conhecimentos prévios dos sujeitos, para que haja condições de que ela aproprie-se daquilo que lhe é potencial.

Segundo Libâneo (2013), a avaliação está a serviço das funções da escola, dos objetivos de ensino, do projeto pedagógico, do currículo e das metodologias. O ensino e a aprendizagem é que têm o papel central, e são eles que determinam modelos de avaliação, e não o contrário.

Desse modo, entendemos que a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica (LUCKESI, 1995). Para pensarmos a prática de avaliação, é preciso assumir um posicionamento pedagógico que exija um redimensionamento geral das práticas pedagógicas, de modo a orientá-la no planejamento, na execução e na avaliação. Assim, “terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos” (LUCKESI, 1995, p.43).

A avaliação é um processo no decorrer do qual são obtidas e apreciadas informações e manifestações relevantes acerca do desempenho dos alunos e do professor, visando auxiliar o professor a tomar decisões sobre seu trabalho. Tem a ver com os objetivos e os procedimentos de ensino, e por isso se ressalta sua característica de diagnóstico.

Em síntese, a avaliação da aprendizagem não pode ser vista nos limites internos da relação entre professor e aluno que se estabelece na sala de aula. Ela é expressão de entendimento do contexto histórico e social no qual a escola se insere, na dialética que se estabelece ao longo da apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos e dos professores, compreendendo a relação professor/aluno enquanto uma situação social de desenvolvimento.



No entanto, escolas e os professores têm muitas dificuldades em relação à avaliação escolar embora seja ela que nos dá informações para que tomemos decisões em função de melhorar o trabalho dos professores e dos métodos de ensino no interior da escola, contribuindo para o aperfeiçoamento do ensino. Trata-se de um diagnóstico de problemas o qual não é feito para culpar ou condenar o aluno, mas sim para analisar sua situação escolar com base nas condições de ensino oferecidas – o que inclui a própria estrutura escolar, professores, recursos didáticos, entre outros pontos.

Usualmente, tem-se uma ideia de avaliação como um dado final elaborado pelo professor sobre o rendimento escolar dos alunos. Mesmo que a avaliação, conforme os autores que tratam do tema seja abordada em suas três funções - diagnóstica, formativa e somativa - ela sempre acaba representando apenas o momento de chegada de uma ação realizada, ou seja, sua função somativa. Nesse caso, o ato de avaliar fica reduzido a uma forma de classificação, não se levando em conta suas dimensões diagnóstica e formativa. Especialmente a falta da dimensão diagnóstica torna-se prejudicial para a prática pedagógica, uma vez que ela apresenta-se como um momento dialético do processo para avançar na ação, no crescimento, autonomia, competência e desenvolvimento das ações mentais. Enquanto função meramente classificatória, a avaliação não concorre para auxiliar na reflexão sobre a prática, mas sim como um meio de julgá-la.

Temos, assim, na avaliação uma relação dialética entre ação e controle, que consiste na verificação das ações de aprendizagem (MORAES, 2009). A ação da avaliação é uma parte inerente da execução e do planejamento da atividade e tem sua realização no processo de análise e síntese da relação entre a atividade de ensino elaborada pelo professor e a atividade de aprendizagem feita pelo aluno. Desse modo, a função da avaliação na atividade escolar é a de analisar se as ações de ensino estão adequadas às de aprendizagem, assegurando de forma geral a qualidade do ensino, que é a apropriação do conceito pelos alunos. Seu papel, tanto na atividade de ensino quanto na de aprendizagem, é orientado pelo processo de apropriação dos conhecimentos, tratado como uma síntese das atividades dos sujeitos, o ensino conduzido pelo professor em função da aprendizagem dos alunos. Pensar nas ações de aprendizagem realizadas pelos alunos torna-se um foco de análise do professor para refletir sobre a qualidade de sua atividade de ensino.

Segundo Saviani, (2005) a educação é determinada pela sociedade, mas essa determinação é relativa e tem uma ação recíproca, o que significa que a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. “Do ponto

de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares”. (SAVIANI, 2003, p. 31).

Segundo Libâneo (2009) a prática da avaliação na perspectiva de uma educação emancipadora, a qual buscamos, é aquela que possibilita aos indivíduos o desenvolvimento de seus processos mentais superiores, que forme capacidades intelectuais por meio de ações mentais e busque o desenvolvimento global da personalidade. Significa preparar sim para o trabalho, mas também para as formas alternativas do trabalho. Para isso, é preciso investir na formação geral, no domínio de conteúdos, de cultura e ciência.

### **CAPÍTULO III**

## **A REPERCUSSÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS**

Neste capítulo são apresentados tópicos relacionados com a descrição e o desenvolvimento da pesquisa bem como a análise dos dados coletados em relação ao objeto da pesquisa, ou seja, os processos de implementação da avaliação da aprendizagem por parte do sistema de ensino estadual e sua repercussão nas práticas de avaliação na escola e salas de aula.

### **1. PLANEJAMENTO, DESCRIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA**

Conforme anunciado nos capítulos anteriores, a pesquisa consistiu de verificar desdobramentos dos processos tomada de decisões no âmbito do sistema escolar, no interior das escolas, no que refere às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade do ensino. Por suposto, tais processos de tomada de decisões em relação à avaliação da aprendizagem estariam embasados por políticas educacionais influenciadas por orientações de organismos internacionais, as quais determinariam critérios de qualidade para o processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa buscou saber: a) a presença das orientações de organismos internacionais nas políticas educacionais no que se refere a avaliação da aprendizagem; b) as estratégias da Secretaria Estadual de Educação de Goiás em relação ao sistema de avaliação da aprendizagem; c) a apropriação dessas estratégias pelos sujeitos

escolares e sua adoção;d) os desdobramentos e incidência dessas estratégias no trabalho dos professores.

A metodologia de pesquisa proposta se apoiou no método da reflexão dialética o qual implica o levantamento de dados, a análise crítica do objeto pesquisado no sentido de situar esse objeto em uma totalidade social, ou seja, em suas determinações sociais, políticas, culturais, institucionais, organizacionais. Trata-se de verificar as mediações e contradições que possibilitam compreender a problemática da avaliação da aprendizagem e submetê-la análise na perspectiva de uma educação emancipadora.

Para atender aos dois primeiros objetivos, procedeu-se, inicialmente, ao estudo e análise de documentos sobre a internacionalização das políticas nacionais, tendo em vista a identificação de características das políticas educacionais adotadas no Brasil e, de modo particular, no Estado de Goiás. Para o terceiro e quarto objetivos, isto é, entender as formas pelas quais os dirigentes (diretores, coordenadores pedagógicos e professores) se apropriavam e realizavam as práticas de avaliação, e em consequência, como essa recepção repercutia na aprendizagem dos alunos, foram selecionadas duas escolas da rede de ensino da Secretaria Estadual de Educação assim designadas: (Escola A) e (Escola B), ambas de Anápolis, cidade do interior goiano. Essas escolas foram escolhidas conforme o critério de nota do IDEB 2013, sendo uma escola com nota mais baixa (Nota 3,4 – Escola B) e outra escola com nota mais alta (Nota 5,1 – Escola A). O estudo envolveu classes de 9º ano de cada escola, com três professores de cada classe (um por matéria, conforme relatado) e toda a equipe pedagógica.

Foram utilizados como procedimentos de pesquisa: pesquisa documental; observações *in loco* da escola e salas de aula; entrevistas com diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

## **1.1 PESQUISA DOCUMENTAL**

A pesquisa documental incluiu material relacionado com o tema. Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico para que conhecêssemos, por meio da literatura e de trabalhos científicos, qual a situação atual do tema, analisando os conteúdos sobre políticas educacionais e práticas de avaliação do ensino na Educação Básica e suas repercussões na aprendizagem escolar. Foram estudados documentos internacionais, basicamente os elaborados pelo Banco Mundial e a Declaração Mundial sobre Educação para Todos de

Jontiem, documentos oficiais do MEC da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Desta última, foram estudados projetos e programas em andamento na rede estadual de ensino, especialmente daqueles implementados em parceria com o Ministério da Educação. O objetivo era reunir publicações que pudessem esclarecer as relações entre as políticas traçadas pelos organismos internacionais multilaterais e as políticas educacionais brasileiras, bem como compreender as complexas relações estabelecidas entre Estado e sociedade na implementação dessas políticas e sua incidência nas formas de avaliação e funcionamento das escolas públicas.

## **1.2 OBSERVAÇÕES DA ESCOLA E DAS AULAS**

A observação do funcionamento das escolas ocorreu de maneira diária durante os cerca de três meses em que permanecemos no campo de pesquisa, com visitas a uma das escolas em período matutino e a outra, em período vespertino. As observações abarcaram estrutura física, material e equipamentos, rotinas administrativas, o projeto pedagógico, sistemática de reuniões do corpo docente, formas de comunicação interna, relacionamento entre alunos e professores, formas de avaliação planejadas pela escola, utilização da biblioteca e da quadra, atividades essas devidamente registradas, conversas informais, eventos, etc.

A observação da sala de aula ocorreu por um período de dois meses em cada escola. Foram observadas, em cada escola, aulas das disciplinas Ciências (10 aulas), Matemática (10 aulas) e Língua Portuguesa (15 aulas) perfazendo mais de 1700 horas no total de observações, com seis professores.

O contato com os professores aconteceu de forma receptiva por parte deles. Nas duas escolas fui apresentada à equipe pela diretora, e apresentei quais seriam meus objetivos tanto na coleta de dados dentro da escola, quanto nas entrevistas. A princípio os professores ficaram curiosos em saber se o que seria observado era sua respectiva atuação dentro da sala, porém no decorrer das conversas ao ser apresentado o objetivo da pesquisa, os professores de uma maneira geral se colocaram a disposição para ajudarem.

Para o controle das observações, foi usado um caderno de registros, onde foi anotado tudo que acontecia em sala, apontamentos da pesquisadora, fatos relevantes e curiosos que aconteciam em sala, tanto em relação à postura dos alunos quanto dos professores, principalmente como os professores entendiam e usavam do seu entendimento sobre as

práticas de avaliação. A princípio as aulas seriam gravadas por vídeo, porém após algumas observações os professores preferiram que isso não acontecesse pelo fato de atrapalhar a rotina da aula, logo para que o ensino-aprendizagem das aulas não fosse alterado preferiu-se o uso de gravações somente de áudio.

As observações tiveram como objetivos: a) identificar as relações entre as orientações formuladas pelos organismos internacionais multilaterais para educação e as políticas educacionais nacionais e sua repercussão nos objetivos do processo ensino-aprendizagem; b) captar as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o trabalho dos professores; c) identificar como os professores percebem, se apropriam e atuam em relação à implementação das políticas educacionais; d) identificar quais os desdobramentos dessas políticas nas condições de efetivação do trabalho do professor. Tais objetivos obedeceram a um roteiro previamente elaborado.

### **1.3 ENTREVISTAS**

As entrevistas foram realizadas com as duas diretoras, as duas coordenadoras pedagógicas e os seis professores. Tiveram o intuito de obter, mediante roteiros previamente elaborados, depoimentos acerca das seguintes questões: a) percepção do processo de avaliação; b) Como compreendiam as relações de professores e dirigentes com órgãos educacionais; c) relações entre as Subsecretarias e as direções das escolas; d) formas pelas quais chegam à escola as decisões da SEE; e) como se dava o cumprimento dessas decisões por dirigentes e professores. O objetivo principal das entrevistas foi identificar como as políticas educacionais referentes à avaliação da aprendizagem chegam até a escola e os professores e a opinião de dirigentes e professores em relação à adesão a essas políticas. As perguntas foram abertas, procurando proporcionar maior liberdade aos sujeitos no relato de suas impressões pessoais. Isso possibilitou apreender, na linguagem e signos expressos pelos professores, suas perspectivas e apreensões em relação à implementação da reforma educacional no contexto da escola e, mais especificamente, na sala de aula.

Após as observações feitas tanto da estrutura física quanto das aulas, foram realizadas então as entrevistas com os professores e toda a equipe pedagógica, parte delicada da pesquisa, pois a maioria dos professores com seus horários cheios, e com pouco tempo

disponível para colaborar com as entrevistas. Foram realizadas em horários de intervalo, alguns se propuseram a chegar alguns minutos antes ou ficar uns minutos após as aulas, algumas foram interrompidas, sendo necessário voltar depois. Sempre realizadas conforme a disponibilidade dos sujeitos.

Em média cada entrevista durou por volta de quarenta minutos a uma hora, todas feitas no interior da escola. Alguns professores, principalmente da escola B, a qual tem nota menor no IDEB, preferiram não se identificar, ao ser apresentado a eles, o documento para assinarem após a entrevista. Sendo assim para homogeneizar o registro das entrevistas, optou-se por não expor as identidades dos professores. As entrevistas foram todas gravadas por áudio. Os professores que deram depoimentos nas entrevistas foram escolhidos por ministrarem as disciplinas referentes aos conteúdos exigidos nos exames padronizados e referência das políticas educacionais com relação ao 9<sup>o</sup> ano, ou seja, professores de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Para a análise dos dados, servimo-nos de três categorias, as quais foram se constituindo no decorrer dos estudos e da própria pesquisa. São elas:

CATEGORIA 1▪ Objetivo e procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores. Buscou-se descrever e analisar os mecanismos e procedimentos que os professores consideram válidos para a construção do processo de ensino e aprendizagem.

CATEGORIA 2▪ Formas de recepção e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e ações por parte de diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Refere-se à apropriação que os profissionais fazem dos métodos e conteúdos das avaliações sistêmicas propostas por políticas educacionais e como as colocam em sua prática na sala de aula.

CATEGORIA 3 ▪ Os desdobramentos da recepção e da apropriação por parte dos professores na sala de aula. Refere-se aos desdobramentos das repercussões das estratégias das políticas nas práticas pedagógicas dos professores.

## **2. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS E DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

### **2.1 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS**

Conforme mencionado, o estudo optou pela pesquisa em duas escolas com resultados contrastantes conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: uma no topo e outra no fim da tabela medida pelo índice, ou seja, a maior e a menor nota. Levou-se também em consideração que ambas pertencessem à rede estadual de educação, que não fossem do regime de tempo integral e que fosse observada apenas uma turma do 9º ano de cada escola.

As escolas-campo de pesquisa demonstram características bastante heterogêneas no que se refere à organização, gestão, estrutura física e localização. Uma situa-se na região central de Anápolis (Escola B). A outra, na região oeste (Escola A). A região central, que abriga o Colégio, se caracteriza por abrigar ao mesmo tempo integrantes da classe média alta e baixa, e comporta muitas áreas de comércio além de estabelecimentos como a prefeitura, a câmara municipal, cartórios, etc. A escola atende a população da região, mas com a proximidade de outros bairros e a mudança de perfil dos moradores tanto na região central quanto na periférica, passou a atender alunos de outras regiões, como da periferia da cidade e de municípios circunvizinhos, geralmente vindos de famílias de classe baixa e média baixa.

A região oeste (Escola A) se caracteriza por ser uma região mais industrial, mas residencial ao mesmo tempo. Um pouco mais afastada do grande centro, tem grande importância por possuir várias fábricas, a sede da Corporação do Corpo de Bombeiros e a sede do SAMU (Serviço de Atendimento Móvel de Urgência), além da instalação de emissoras de rádio e TV. Nesse contexto, grande parte dos alunos atendidos vem de famílias de classe média ou baixa, moradoras do próprio bairro, e o restante vem de setores próximos. A localização da escola possibilita a presença de uma clientela com poderes aquisitivos bem variados. Há alunos cujos pais estão bem empregados ou são donos do próprio negócio, e há alunos cujos pais não possuem emprego fixo, fazendo “bicos” para a sobrevivência da família.

Em ambas as escolas observou-se os princípios norteadores do Pacto pela Educação, como já mencionado, têm como características formas de gestão e controle baseadas na responsabilização e meritocracia, articuladas a três elementos: avaliações externas em larga escala, divulgação dos resultados da escola e atribuição de bônus, premiações e punições. Este sistema de controle, expressos nas avaliações externas (Prova Brasil, Saego, Diagnóstica,



Prova Goiás, entre outras), na associação do desempenho dos alunos a benefícios pecuniários aos professores (prêmios, bônus, reconhecimento social etc.) e, também num sistema de punições (sanções por faltas justificadas e reconhecidas como um direito no Plano de Carreira; exposição pública da escola e de seus profissionais, entre outras).

Para que a referida reforma se efetive de vez no âmbito das escolas, notou-se a priorização, no que se refere a materiais didáticos, formação de professores e apoio pedagógico: a) Currículo Referência, Caderno Educacional e outros materiais didático-pedagógicos estão direcionados para as matrizes de referência da Prova Brasil. b) formação continuada dos professores, instrumental e direcionada para a implementação do programa de governo; c) metas curriculares voltadas às avaliações externas, utilizadas por meio da bimestralização do currículo; d) programas de recuperação de alunos evadidos e reprovados como forma de não reprovação e melhoramento do fluxo do aluno na rede; e) a Avaliação Diagnóstica caracteriza uma preparação para os exames; organizações não governamentais, fundações e empresas prestadoras de serviços.

Observou-se a submissão de projetos das escolas à lógica das políticas de resultado em que acontece o cancelamento de matrícula de alunos faltosos e evadidos, ainda uma substituição das avaliações da escola pelas avaliações externas, convencimento dos alunos por parte dos coordenadores visando influenciá-los a realizarem com dedicação a prova, busca pela escola de um perfil de aluno e de família que a ajude a melhorar os indicadores, utilização dos descritores da Prova Brasil em Matemática, Português e Ciências, como critérios para avaliar o trabalho dos professores nessas disciplinas, embora cada escola trabalhe de forma diferenciada.

### *2.1.1 Escola A*

Foi construída em 1987 pela Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento (SUPLAN), recurso oriundo da Secretaria de Educação em parceria com o MEC. A obra ficou pronta em 6 de novembro de 1987.

Trata-se de uma instituição pública jurisdicionada à Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. Denominado pela Lei 10.346 de 21/12/1987, ministra a educação básica no ensino fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e também na EJA (Educação de Jovens e Adultos), no turno noturno. A escola possui uma área total de 2.999

m<sup>2</sup>. Deste espaço, metade está edificada, sobrando uma vasta área para expansão. O terreno é de propriedade da Prefeitura Municipal de Anápolis e está em tramitação um processo que solicita a doação da área para o Estado de Goiás.

A escola conta ainda com um pátio descoberto de 20.30m x 32.65m, e duas passarelas cobertas neste pátio. Possui água tratada, sistema de esgoto, rede elétrica com regime trifásico e coleta periódica de lixo, que é acondicionado em sacos plásticos e colocado em lixeira de suporte elevado.

Sua área construída possui salas de aula, secretaria, cantina, depósito de material de limpeza, sanitários masculinos, laboratório de informática, biblioteca, depósito para materiais do Programa Mais Educação, sala dos professores, sala para direção, depósito de merenda, sanitários femininos, sanitários de funcionários, quadra de esportes descoberta e “pracinha” de leitura. De acordo com a escola, com o Mais Educação foram adquiridos vários equipamentos que são usados nas aulas da área da Ciências, tais como binóculos, relógio de sol, estação meteorológica, microscópio com lupa digital, balanças de precisão, esqueletos, entre outros. Porém, estes não foram usados no período de observação na escola. O laboratório está em funcionamento e conta com 15 computadores, impressora e conexão à internet banda larga. A sala é de fácil acesso, forrada com gesso e equipada com ar condicionado.

A quadra de esportes tem tamanho oficial, é circundada por alambrado em três laterais, com pintura para realização de várias modalidades esportivas e postes de iluminação com refletores para utilização noturna.

### *2.1.2 Escola B*

A Escola foi criada em 1957, com a aprovação do Decreto nº 1.652 pela Assembleia Legislativa do Estado de Goiás em 25 de outubro daquele ano. As aulas tiveram início em fevereiro de 1958. Por força da Lei 5.692/71, a instituição passou por uma reestruturação, deixando de oferecer somente o curso Normal e passando a oferecer também o 1<sup>o</sup> e o 2<sup>o</sup> Grau que, de acordo com a legislação em vigor, deveriam ser profissionalizantes.

Com o fim do curso Normal, este colégio passou a oferecer ensino fundamental do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, turma de aceleração e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atualmente, a escola funciona no turno matutino, com turmas do 6<sup>o</sup> ao 9<sup>o</sup> ano, e no turno noturno, com a EJA.

Com mais de 3.000m<sup>2</sup>, a instituição situa-se no centro da cidade de Anápolis, em uma das principais avenidas da cidade, em uma área comercial próxima à Prefeitura, cartórios, Câmara Municipal, lojas, hospitais, igreja, entre outros locais, apesar de haver também residências na região. É uma área segura, justamente pela proximidade com os principais pontos de acesso da cidade e bastante arborizada – dentro da escola, no entanto, há poucas árvores. O endereço é de fácil acesso via transporte público, já que a avenida faz parte de rotas de ônibus.

A escola é de fácil acesso, mas não há estruturas para atender pessoas com deficiência física. No interior da escola há muitas escadas, e a maioria das aulas acontece no segundo andar. A escola é toda cimentada, tanto no interior quanto na parte externa, ou seja, nas calçadas, e as ruas são asfaltadas e sinalizadas. O fluxo do trânsito é grande em frente ao portão principal, e os ruídos causados por todos os tipos de veículos que ali passam, são ouvidos no interior das salas de aula. A escola possui muros altos, e portões que dão visibilidade ao prédio escolar e são de fácil acesso. Estes portões ficam quase sempre fechados, mas algumas vezes, por descuido do porteiro, alunos fogem do local durante o horário de aula, o que nos leva a concluir que a segurança para com os alunos não é completa na instituição.

Uma parte do primeiro andar foi destinada a um acervo da Subsecretaria de Educação, responsável pelo arquivo de várias escolas da cidade que não estão mais em funcionamento. Sendo assim, nessa parte do colégio não é permitido o acesso de alunos nem de funcionários. A instituição de ensino conta com as seguintes instalações físicas: biblioteca, sala do diretor, 15 salas de aula (uma delas serve como laboratório de informática e depósito de livros didáticos, e várias estão vazias), sala dos professores, secretaria, depósito de alimentos da merenda escolar, depósito de materiais de consumo, dois banheiros para funcionários, pátio, cozinha e quadra coberta.

O local atende alunos de família de classe baixa e média baixa, moradores dos setores próximos e até de cidades próximas. Conta com cerca de 130 alunos matriculados, distribuídos em 4 turmas.

### 2.1.3 Os sujeitos da pesquisa

Na Escola A foram sujeitos da pesquisa: uma diretora, uma coordenadora pedagógicos, uma coordenadora de assuntos gerais, uma secretária e três professores, um de cada uma das disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, levando a um total de 13 entrevistas. Para a estruturação dos sujeitos da pesquisa, na Escola B, foi necessária a participação da diretora, dois coordenadores pedagógicos, uma coordenadora de assuntos gerais, duas secretárias e seis professores, levando a um total de 13 entrevistas.

A diretora tem formação em Pedagogia e especialização em Psicopedagogia, com mais de dez anos de docência. Está no seu segundo mandato à frente da escola. A coordenadora pedagógica possui graduação em Letras e especialização em Língua Portuguesa e está no colégio há quinze anos – antes mesmo de sua formação acadêmica, quando trabalhava na cozinha.

Quanto aos professores do Colégio A: o entrevistado 01 é professor de Matemática, tem Licenciatura em Matemática, trabalha na educação básica há dois anos e possui contrato temporário no Estado; a entrevistada 02, professora de Português, é graduada em Letras e atua como docente há 15 anos e 5 meses nesta escola; a entrevistada 03 é professora de Ciências, formada em Biologia e tem mais de 20 anos de docência na educação básica – 8 deles neste colégio. Por fim, a secretária geral da escola tem formação em Administração e, atualmente, cursa uma especialização na mesma área.

Na Escola B, entrevistamos a diretora, a coordenadora pedagógica, a secretária-geral e três professores. A diretora é formada em Letras, possui especialização em Docência Superior e atuou como professora na educação básica por 16 anos; está exercendo seu primeiro mandato na direção da escola. A coordenadora graduou-se em Artes, trabalha no colégio há quatro anos e encontra-se nesse cargo há apenas um ano. A secretária-geral da escola é formada em Pedagogia.

Em relação aos professores, estes apresentam os seguintes perfis: o entrevistado 04 é professor de Matemática, licenciado em Matemática há cinco anos e docente da rede privada em contraturno; a entrevistada 05 é professora de Português, tem graduação em Letras e trabalha na escola há seis anos; a entrevistada 06, professora de Ciências, é formada em Química, foi transferida para o colégio há um ano e tem pretensões de continuar a vida acadêmica, mas não o fez ainda por ter filhos pequenos.

### 3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

#### 3.1 OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA VISÃO DOS PROFESSORES

Neste tópico, busca-se apreender e analisar noções e representações de professores das duas escolas sobre a avaliação da aprendizagem, a recepção e apropriação das orientações da SEE, indícios de suas práticas de avaliação em sala de aula, repercussões na qualidade de ensino, como percebem e atuam em relação às formas de avaliação da aprendizagem dentro da sala de aula. O objetivo é compreender se os procedimentos e ações possuem interligações com as políticas educacionais, tendo por base as observações feitas no cotidiano escolar e os depoimentos de professores atuantes nas duas escolas.

##### *Posicionamento dos professores quanto ao papel/importância da avaliação*

No que se refere às orientações da SEE sobre a avaliação da aprendizagem pela escola e os professores, elas estão presentes diretamente no material de apoio didático utilizado. Nesse material estão o Currículo Referência, o Caderno Educacional e outros materiais voltados para as Matrizes de Referência das avaliações externas. O que se observa é que os conteúdos das disciplinas correspondem ao que se pede na Prova Brasil, lembrando que no início de cada semestre é feita uma Avaliação Diagnóstica precisamente com base em itens de avaliação pedidos na Prova Brasil, ou seja, o que está no projeto pedagógico são as metas estabelecidas para cada bimestre pelas avaliações externas.

Nas duas escolas pesquisadas, o modelo de avaliação está definido de antemão, observando-se a submissão da forma de atuar dos professores à lógica das diretrizes das políticas. Os docentes visam claramente à preparação dos alunos para a Prova Brasil, inclusive na forma de avaliá-los. No período de observação nos colégios, foi realizada a Prova Diagnóstica e, semanas antes da aplicação, em sala, os professores deixavam de lado a sequência do currículo dado anteriormente para focar na resolução de provas anteriores, elaboração de textos argumentativos e em aulas extras da disciplina de Matemática uma vez por semana, no sexto horário dos alunos. Além disso, deixavam claro que a nota que os alunos receberiam seria correspondente à nota obtida nos exames e revertida para o boletim proporcionalmente, de acordo com as outras atividades realizadas durante o bimestre –

apresentações orais, elaboração de cartazes para exposições, entre outras. Conforme observação de uma aula:

A aula de Ciências iniciou-se às 7,30h. A professora colocou a turma em ordem, todos sentados em suas carteiras. Ela disse: ‘hoje nós vamos interromper o que vinha sendo dado, porque no dia X vocês terão que fazer a Prova Brasil e temos que nos preparar para essa prova’. Distribuiu, então, uma folha com testes..... etc. (Escola A, aula de Ciências, observação realizada no dia 23/8/2014).

Desse modo, ficou claro que o conteúdo aplicado em sala seria avaliado por um exame externo e não pelo professor que conviveu com o aluno no decorrer do ano. É o que pudemos constatar nas observações de aula e nas entrevistas. Nas observações de aula, nosso propósito foi verificar como em sala de aula avaliam seus alunos, se há um esforço em captar os avanços dos alunos quanto à apropriação de conceitos científicos, ou se os resultados são restringidos às avaliações externas, além de detalhar quais os procedimentos e objetivos que os professores utilizam em sala. Nas entrevistas, buscamos ouvir os professores que orientações recebiam para a preparação dos alunos para as avaliações externas, vinculados aos conteúdos e às expectativas de aprendizagem definidas nas Matrizes de Referência, como os professores aplicam sua prática avaliativa. Os professores da Escola A apontam como objetivos de avaliação a verificação do aprendido, se os alunos entenderam ou não aquilo que foi cobrado. As respostas mais frequentes demonstram que avaliar é saber se o aluno entendeu ou não o conteúdo que foi passado, conforme o seguinte depoimento:

Durante as aulas eu me atento em deixar bem claro as formas de escrita existentes, digo na turma de nono ano, os alunos devem saber a distinção bem clara entre os diferentes gêneros textuais, para sua própria necessidade na vida, distinguir texto narrativo de texto informativo, jornalístico, crítico, e é isso que eu cobro deles, cobro durante as aulas, essa capacidade interpretativa, cobro em testes onde deixo livre ou não o tema, e principalmente eles ficam preparados para qualquer prova, tanto agora como futuramente numa redação de vestibular, por exemplo, e pra sua vida no dia a dia, que meus alunos saibam distinguir todos e saibam escrever, pois valorizo a escrita também. É assim que avalio meu aluno, se ele tem capacidade e noção tanto para leituras e escritas. Só gramática não avalia o aluno (Professora de Português da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

Em observações realizadas na Escola A, podemos analisar que o trabalho com gêneros textuais ocupa três dos cinco dias direcionados à Língua Portuguesa, e que faz parte da Matriz de Referência. Os alunos levam um caderno separado apenas para a produção textual, e a professora ajuda seus alunos durante a aula, empenhando-se bastante nesse trabalho textual e incentivando a participação dos estudantes em olimpíadas regionais e nacionais. A docente gosta de expor o trabalho de seus alunos, deixando claro que os avalia por meio dessas atividades.

Durante as observações, fizemos o seguinte registro:

A professora chegou à sala e disse aos alunos que na próxima semana seria realizada a Prova Diagnóstica na escola, e que era pra eles ficarem preparados, pois teriam que reproduzir em sua prova algum texto. Dito isso, começou sua aula explicando de como seria a construção de um artigo de opinião, e que era pra seus alunos produzirem um em sala e que ela ao final da aula iria ler um por um para saber o nível de construção de escrita de seus alunos (Observação realizada na Escola A, em 10/08/2014).

A professora deixou claro que avalia o que o aluno aprendeu durante o desenvolver das aulas e que os prepara para que se saiam bem na prova Brasil, com um objetivo de avaliação centrado na modelação dos alunos em um mesmo patamar. Ela ainda citou que ensinar gramática se torna menos importante que ensinar tipologia textual, pois os alunos devem estar preparados para a elaboração, construção e interpretação de quaisquer que sejam as formas que possam vir a ser apresentadas em alguma avaliação externa.

Portanto, o seu objetivo de avaliar baseia-se em uma diretriz imposta às escolas, e que usa como principal procedimento de avaliação de seus alunos a referência da Prova Diagnóstica, pois se leva muito tempo na correção da prova, e elaborar outra prova seria desnecessário. Dentro da sala, avalia seus alunos pela participação e desenvolvimento nas aulas.

Conforme mencionado, as observações de aula visavam, também, apreender as várias formas de avaliação utilizadas pelo professor não só nos aspectos quantitativos, mas também nos qualitativos. Em um dos dias de minha presença na aula de Português no Colégio B, observei problemas por parte dos alunos com a aceitação da professora de Português. Não há um diálogo claro entre ambas as partes. Os alunos demonstram desinteresse e a professora não contribui para ser mais aceita pelos alunos. Perguntada na entrevista sobre sua forma e objetivos que tem ao avaliar, ela foi bem categórica:

Eu avalio se meu aluno aprendeu ou não, se ele faz tarefa de casa ou não, se ele participa da aula ou não, sempre avaliei meus alunos assim. Essa turma é muito complicada, é dispersa e não têm interesse em aprender, não fazem questão de leitura, então eu aplico minha prova e espero que eles estudem (Professora de Português da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

Nos parece claro neste episódio que as práticas de avaliação não podem ser separadas do conjunto do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é esta separação que se torna evidente com a avaliação baseada só em provas e resultados.

Ficou evidente a utilização apenas do livro didático em sala de aula, com o agravante de que os alunos não recebem este livro – ele fica retido na escola e os estudantes só podem utilizá-lo em sala. Isso para todas as disciplinas. As aulas, que duram apenas de 45 a 50 minutos, acabam inutilizadas na espera de que os alunos copiem o que está no livro para seus cadernos. A professora ressalta que eles têm de copiar as questões, pois assim não teriam nada no caderno, e que usa esse procedimento como uma forma de avaliar, verificando se os alunos fazem a tarefa de casa ou não.

Perguntada se utiliza como procedimento de avaliação, o aproveitamento das avaliações externas, a docente deu o seguinte depoimento:

Nós seguimos a agenda de aplicação da Prova Diagnóstica, Prova Brasil, eu uso o conteúdo das provas em sala de aula, mas os nossos alunos não sabem ao certo o porquê de estarem fazendo essa prova, até mesmo para nós professores isso não é tão claro, nós a aplicamos, pois ela é geral, todas as escolas aplicam, uma coisa que facilita é que temos uma matriz de conteúdos a seguir, atividades a serem feitas é uma forma de classificar nossos alunos. Já utilizei sim e utilizo a nota da Prova, mas eu faço minhas avaliações em sala, como já disse de tarefas de casa, por exemplo, por que senão meus alunos não fazem nada em sala (Professora de Português da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

A partir do depoimento da professora, juntamente com o que foi observado no conjunto dos dados coletados, podemos dizer que é demonstrado pouco comprometimento com a avaliação da aprendizagem, e torna-se possível comprovar, de fato, o contraste entre as duas escolas – uma no topo da lista do IDEB (Escola A) e a outra no fim (Escola B).

A Escola A, segue a risca as orientações para aplicação da prova, utiliza o currículo de referência e atenta para a evasão dos alunos na escola e a preparação para que se saiam bem nas provas. Já a escola B não se preocupa tanto com a aplicação e os resultados das avaliações externas por ter problemas pedagógicos sérios a resolver no interior da escola, como indisciplina e evasão. Logo, adere às diretrizes das políticas na escola por ser um fato imposto, e tenta controlar o fator de evasão para que a nota do colégio não seja rebaixada ainda mais.

A Escola B enfrenta um grande problema de evasão. Ao final do último ano letivo, antes da realização da pesquisa, mais de 20 alunos haviam deixado a escola.



Ao ser perguntada sobre os objetivos de sua avaliação, a professora de Ciências citou esse fato e disse que o ato de avaliar pode contribuir com esse fator, pois a pressão por resultados pode desestimular o aluno. Para que isso não ocorra, o professor tem de buscar novas formas de analisar o desempenho dos estudantes – uma questão bastante complicada. Não são todos os atores da escola que podem contribuir para esse fator, e o avaliar, dentro desse contexto, deve objetivar a permanência do aluno na escola. A mesma professora diz que em sua prática de avaliação ela tenta ao máximo captar em seus alunos um avanço e um *feedback* de tudo o que foi ensinado em sala. Ela cita como objetivo da avaliação da aprendizagem:

A avaliação sempre foi uma questão que me chamou a atenção em salas de aula, até mesmo quando ainda não era professora e sim aluna, avaliar é uma função muito importante do professor, pois ele deve ter ciência do que o seu aluno entende e não entende também, pois se ele não está entendendo, sou eu, a professora, que tenho que repensar a minha prática pra que ele aprenda. Eu sempre me atento a tudo que acontece com meus alunos, tento ao máximo acompanhar-los em seus pensamentos, seus problemas familiares, a turma é sim meio desinteressada e por isso mesmo tento buscar caminhos pra que eles se interessem pela aula. Olha, como instrumentos por mais que eu tente analisar por esse lado mais humano meus alunos, a escola exige números, notas, acabo seguindo o Caderno Educacional, que consta as matrizes de referência dos conteúdos, pois assim posso encaminhar melhor meus alunos para que possam sair bem nessas avaliações e assim melhorar sua auto estima em relação à escola, pois eles sabem que a nota da escola é baixa e sofrem pressão por isso, e ao ensino e aprendizagem de uma forma geral. Avalio sim o rendimento deles na prova, pois eu incentivo a participação deles na prova, aconselho a se dedicarem para ter uma boa nota para a escola, logo tenho que avaliar o que eles produziram tanto de bom como de ruim, pois aí podemos melhorar (Professora de Ciências da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

Esse fato comprova que há sim uma forte tendência à padronização e ao apostilamento dos conteúdos, sobretudo por meio dos materiais didáticos, que buscam fornecer aos professores o “passo a passo” – modelo de aula, banco de aula, sugestões de exercícios, sequências didáticas, entre outros. Na verdade, essa proposta acaba produzindo desdobramentos importantes para o trabalho docente.

Em ambas as escolas, a direção recebe da Secretaria Estadual de Educação atividades de matemática semanais para serem trabalhadas pelos alunos. Atividades essas que contêm uma lista de exercícios, questões que saíram em exames nacionais e testes intermédios de anos anteriores, além de proporem, com muita frequência, exercícios “tipo-exame”, modelo trabalhado pelos professores sempre em uma aula extra no sexto horário, conforme definido pela própria direção.

Em ambas as escolas, observou-se a preocupação dos professores em trabalhar com os alunos, porém de formas distintas. Na escola A, o professor apenas aplica as atividades, não as resolve junto aos alunos. Ao final da aula, ele recolhe os exercícios e, na semana seguinte, antes da próxima atividade, devolve-os para os alunos, atribuindo valores. Perguntado sobre sua forma de avaliar seus alunos e o que ele considera como objetivo, o professor critica o método utilizado e garante que é um modelo imposto, e que não tem como fugir da aplicação de notas.

Avaliar o aluno na disciplina de Matemática é uma questão mais complicada, tem que aprender o conteúdo, não tem como fugir da nota, de uma referência de valor, pois a disciplina exige que o aluno saiba resolver as operações. Eu sempre avalio meu aluno por provas, atividades feitas em sala, pois eu posso acompanhar o avanço deles, mas gosto da minha elaboração das provas, pois eu como professor sei o que foi dado em sala para que possa ser cobrado, eu avalio aquilo que ensinei, porém eu sou cobrado pela direção quando o meu aluno não atinge a nota mínima, sou perguntado do motivo pelo qual meu aluno não atingiu a nota, e quando não atingem tenho que ajudar a recuperá-lo, pois caso contrário o aluno é reprovado e não é isso que a direção da escola quer (Professor de Matemática da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

O docente chama a atenção para o fato de que os professores têm de fazer o máximo possível para recuperar a nota do aluno para que não haja reprovação, pois quanto maior o número de reprovação, maior o rebaixamento do índice da escola. Não é este o objetivo da direção, ainda mais para uma escola que está no topo de referência das escolas da cidade. Ele concorda com o fato de ter de aprimorar a sua prática para que a aprendizagem do aluno melhore, mas não concorda em ter que facilitar a aprovação do aluno. “Se o aluno não atingiu aos objetivos propostos pela disciplina, ele não está aprovado, facilitar a aprovação é levar adiante um problema, que futuramente será bem maior ainda mais se tratando da disciplina de matemática”, comenta o professor.

Desta abordagem curricular resulta a perspectiva do trabalho docente como uma atividade orientada para os resultados, transformando a aprendizagem em processos regulados pelos descritores das metas curriculares das várias disciplinas, que se transformam em padrões definidores dos conteúdos.

Já na Escola B, em observações realizadas, o professor de Matemática tem um trabalho a mais, uma vez que, como dito anteriormente, a turma é dispersa, o que leva o professor a ser mais rígido com os alunos e a impor certo controle para que a turma consiga ir adiante. Avaliar, para ele, é algo a mais dentro de seu trabalho, mas que acaba por não ser

feito face aos problemas existentes e a pressão que recebe por resultados. A partir das várias visitas de observação em sala, e pelo baixo índice da escola no IDEB, pode-se notar que a escola passou a ser mais cobrada em relação ao rendimento, o que faz com que o professor repense suas aulas para conseguir melhores atuações de seus alunos.

O que é avaliar? Avaliar é saber se o aluno aprendeu, se ele consegue resolver os problemas propostos. Eles têm o tempo todo em que estou explicando o conteúdo para tirarem suas dúvidas, no momento da resolução dos exercícios, e eu tento acompanhá-los o máximo que eu posso, mas a partir do momento que eu também sou cobrado pra buscar melhores resultados com meus alunos, a responsabilidade de alguma forma acaba sendo minha também, então acabo orientando meus alunos a se dedicarem mais para essas avaliações. A forma de avaliar muda, eu não sou o único mais que avalia, e se eu avaliar de forma diferente do que acontece nas avaliações padronizadas, eu acabo confundindo meu aluno, e indo contra ao que é pedido, pois aí eu estaria preparando meu aluno diferente do que é preciso, é como pensando lá na frente, eu preparar alunos no cursinho com questões diferentes das que vão cair no vestibular entendeu? É... Eu, nós professores avaliamos de uma forma que acabamos modelando os alunos (Professor de Matemática da Escola B, entrevista realizada em 05/10/2014).

O que se pode constatar em relação às noções que os professores têm sobre a natureza, funções, modalidades de avaliação, é que, por um lado, reproduzem ideias adquiridas (formadas) no curso de graduação e, provavelmente, em encontros de formação continuada promovidos pela SEE; por outro, resignam-se às orientações mais imediatas da SEE e da direção visando o atendimento ao Currículo Referência e Caderno Educacional, documentos que influem uma prática homogênea e única de avaliação. Esta realidade, encontrada nas duas escolas, está em dissonância com o que os especialistas em avaliação formulam sobre a natureza, funções e objetivos da avaliação da aprendizagem.

Com efeito, Luckesi (2005), com base no contraponto entre o que caracteriza a avaliação da aprendizagem e a observação das experiências vividas nas nossas escolas, considera que, em vez de avaliação, o que se pratica nas escolas são os exames, uma vez que as dificuldades apresentadas pelos alunos não são diagnosticadas para subsidiar uma intervenção adequada, mas são classificadas, tendo em vista a aprovação ou a reprovação.

Hoffmann (1993) em sua abordagem a respeito da contradição entre o que é discutido e o que é praticado por alguns docentes indica que a avaliação que é exercida nas escolas ainda é classificatória. A autora nos mostra que tal acontecimento está relacionado à concepção de avaliação do professor, reflexo de sua vida como aluno e como professor. Em relação a isso, Luckesi (2005, p. 30) faz a seguinte afirmação: "Em nossa vida escolar, fomos muito abusados com os exames [...], hoje no papel de educadores, repetimos o padrão".

Os dados mostram com clareza que as orientações dos organismos internacionais, refletidas nas políticas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Estadual a toda

essa internacionalização das políticas educacionais adentraram profundamente no interior das escolas e está modelando estrategicamente as práticas dos professores. São conceitos e objetivos de avaliação que não se encaixam com o ensino de qualidade, voltado para identificar os problemas e os avanços no desenvolvimento do aluno como forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem. Não há uma mediação caracterizadora da relação entre a atividade do professor e a do aluno, onde o fundamental é elevar o pensamento e as ações mentais dos estudantes, isto é, desenvolver o pensamento teórico-científico, de acordo com o que discutimos no capítulo II.

Com efeito, as escolas e as salas de aula reproduzem tais orientações e esse fato já foi antecipado por vários analistas sobre o papel da avaliação em escala. Por exemplo,

Tendo como referência a tendência para a mercadorização da educação, a globalização, em geral, e as políticas de partilha de conhecimento, em particular, têm impacto e produzem efeitos nas aprendizagens escolares e no trabalho docente, para além de gerarem dispositivos de recentralização do currículo e de tornarem mais presentes e acutilantes modelos externos de avaliação, tanto das aprendizagens como das instituições escolares. (PACHECO E MARQUES, 2014, p.90)

Também Afonso aponta o impacto dessas políticas no rebaixamento da qualidade do sistema de ensino, no sentido de que a internacionalização das políticas no interesse de expansão do capitalismo internacional retira propósitos de educação emancipatória. Ele escreve:

Se considerarmos que a qualidade da educação escolar não se consubstancia apenas na sua qualidade científica e pedagógica, mas também, e em simultâneo, na sua qualidade democrática, não podemos deixar de exigir que a avaliação das escolas públicas se estruture através de procedimentos complexos, diversificados e muito distintos daqueles que tem baseado os exames externos estandardizados ou padronizados. (Afonso, 2003, p.51).

### **3.2 RECEPÇÃO E APROPRIAÇÃO POR PARTE DE DIRETORES, COORDENADORES PEDAGÓGICOS E PROFESSORES DAS ORIENTAÇÕES DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO ÀS AVALIAÇÕES SISTÊMICAS E AÇÕES CORRELATAS.**

Conforme mencionamos anteriormente, a Secretaria Estadual de Educação por meio do Pacto pela Educação, documento que explicita objetivos das políticas educacionais e indica

os pontos básicos da reforma do ensino, a organização das escolas, com orientações detalhadas sobre os procedimentos pedagógicos, busca por tal documento levar ao conhecimento da direção das escolas seus objetivos, sendo esta encarregada de implementar as orientações por meio de reuniões com professores em que são estabelecidas as rotinas e as formas de acompanhamento/controlar a execução dessas orientações. Neste tópico, mostramos como se dá a apropriação das orientações por parte dos diretores como, em seguida, são mobilizados os coordenadores pedagógicos e professores, tendo em vista captar indícios de que as políticas educacionais estão interferindo diretamente na atuação de gestores no âmbito da organização escolar e professores em sala de aula.

Nas escolas essas orientações estão presentes diretamente na utilização do Currículo Referência, o Caderno Educacional e outros materiais voltados para as Matrizes de Referência das avaliações externas. Cabe lembrar que os conteúdos das disciplinas correspondem ao que se é exigido na Prova Brasil.

Tendo em vista o conteúdo dessas orientações e as expectativas do sistema educacional em relação à sua implementação, passamos, então, a questionar os gestores e professores de cada escola pesquisada sobre como eles, em suas respectivas funções, recebem essas orientações e como a partir delas atuam nas práticas de avaliação. À pergunta como reagem orientações da SEE, as diretoras das escolas pesquisadas responderam:

As orientações da SEE em relação à avaliação que devemos fazer são repassadas aos coordenadores pedagógicos e aos professores e é de que as atividades dos professores em sala de aula devem contemplar as deficiências apontadas nas avaliações externas, sobretudo aquelas relacionadas aos descritores, e para isso devemos trabalhar em conjunto, toda nossa equipe, para melhorar esse resultado. Portanto uma avaliação desse ano servirá para melhorar os descritores do próximo ano e assim consequentemente. (Diretora da Escola A, entrevista realizada em 01/10/2014).

Somos orientados de que devemos cumprir o calendário das avaliações externas, que abrange toda a rede estadual, nos é repassada a data das avaliações com a nossa respectiva nota do ano anterior, e temos como meta elevar o índice do Ideb, e pra que isso aconteça temos que trabalhar nossos alunos em função desses resultados, é uma forma de mostrarmos aos alunos e para a comunidade que estamos fazendo nosso trabalho e que os alunos estão aprendendo, por que ninguém quer ser apontado como a escola que nota baixa. (Diretora da Escola B, entrevista realizada dia 03/10/2014).

Também foi perguntado aos coordenadores pedagógicos sobre as orientações que recebem sobre as avaliações:

Aqui na nossa escola nós gostamos de cumprir tudo direitinho, sou uma coordenadora que gosta de estar presente em todas as atividades, não gosto que meus professores falem ao serviço, gosto que todos ganhem a

remuneração de assiduidade conforme o Programa Reconhecer<sup>13</sup>. Gosto de cumprir todo o calendário que nos é exigido, gosto de ver a nossa escola com a placa de maior nota do IDEB, ali na porta da escola. Gosto que os pais saibam que nós trabalhamos firmes na preparação de seus filhos, e pra isso devemos avaliar todo esse processo de construção de um nome para a escola, um trabalho que é de todos, não só meu ou da direção. (Coordenadora pedagógica da Escola A, entrevista realizada dia 03/10/2014)

Olha, na nossa função temos que coordenar todo esse processo, por exemplo, temos que informar aos alunos e pais sobre as avaliações, temos que informá-los de quão importante é participarem das avaliações para que a escola tenha uma boa nota. Lembrar aos professores de prepararem seus alunos, lembrar os alunos de não faltarem no dia da prova. Meu trabalho é de sair cobrando todo mundo, por que não posso deixar que meus professores não saibam pra que estão preparando e nem meus alunos deixarem fazer essas avaliações sem ao menos estarem um pouco direcionados. É um trabalho duro esse, viu? E ainda saber que nossa nota é divulgada a todos, temos que trabalhar pra melhorar isso, senão nossa escola que já tem um alto índice de evasão pode ficar ainda maior. (Coordenadora pedagógica da Escola B, entrevista realizada dia 04/10/2014).

Os depoimentos não deixam dúvidas. As metas estabelecidas pelo sistema estadual de ensino com base nas avaliações externas anteriores e na nota obtida no ano anterior, visam “melhorar os resultados”, levantar a nota do IDEB. Diz uma diretora: “temos que trabalhar nossos alunos em função desses resultados”. Uma das coordenadoras atua no sentido de que os professores “ganhem a remuneração de assiduidade”, que a escola possa exibir a placa de maior nota do IDEB, como resultado da avaliação. Trata-se de uma política que visa o direcionamento das práticas pedagógicas de toda a equipe em função de objetivos estabelecidos externamente visando modelar as instituições escolares para atingir a esses objetivos. Para isso, são utilizados meios de controle do trabalho dos professores, tal como consta no Pacto pela Educação, em que professores que cumprem suas atividades recebem bonificação e o que não conseguem cumprir são, na prática, punidos. Fica claro que a escola tem que cumprir metas externas em relação a conteúdos e habilidades a serem aprendidos e depois reproduzidos nas provas padronizadas. Comprova-se, desse modo, a padronização das práticas curriculares, do processo de ensino-aprendizagem, das formas de avaliação, bem como da gestão e de toda a organização da escola.

#### Reforça Pacheco e Marques:

Apesar da força deste processo de subjetivação, não pensamos, como afirma Gil (2009, p.54) que ele conduza a “um processo de domesticação dos professores”, decorrente não só da grelha avaliativa que esquematiza o que o professor pensa e faz, mas também da sua burocratização e funcionalização. Mesmo observando-se

<sup>13</sup>O Programa Reconhecer é um programa da SEDUC que bonifica os professores que exercem trabalhos de regência na unidade escolar. Porém outros servidores participam do programa como: o Grupo Gestor da Unidade Escolar.

que as políticas de *accountability*, avaliação e responsabilização induzem a submissão, apelando Afonso (2013b, p. 267) a um “profissionalismo de resistência”, os dispositivos de avaliação centrados nos testes e os dispositivos de avaliação institucional desencadeiam nos professores fatores positivos de apropriação, como se verifica nos estudos empíricos de Silvestre (2013) e de Pacheco e Marques (2013). Quer dizer: a avaliação, apresentada na forma de tecnologia de controlo da garantia da qualidade, seja pelos resultados dos alunos nos testes internacionais e nacionais, seja pelos sistemas de controle da instituição, geralmente centrados na autoavaliação, seja, ainda, pelos resultados alcançados pelo lugar de um *ranking* ou pelo relatório externo, funciona como uma lógica de sedução, que, por um lado, “realiza uma socialização flexível, tolerante, empenhada na personalização (...) do indivíduo” (Lipovetsky, 2013, p. 45) e, por outro, reforça o controle social sobre esse mesmo indivíduo. (PACHECO E MARQUES, 2014, p.106).

Outros depoimentos das coordenadoras pedagógicas mostram discrepâncias em relação às duas escolas no que se refere ao atendimento das orientações oficiais. Num caso, há empenho total em atendê-las: “Para que a escola continue sendo referência no quadro do IDEB, nós precisamos cumprir com nossa obrigação também, tanto nas questões pedagógicas, como em nossa efetiva participação, e creio que assim todos saem ganhando”. (Coordenadora pedagógica da Escola A, entrevista realizada dia 03/10/2014). Na outra escola, em que observamos algumas dificuldades em atender às metas estabelecidas, inclusive problemas de indisciplina, a coordenadora nos disse que sente um descompasso em relação às responsabilidades dos alunos em sua aprendizagem, em virtude da agenda de pressão que tem que ser cumprida em função das avaliações externas.

Nós cumprimos toda a agenda assim como as orientações, mas sinto falta nos meus alunos daquele compromisso que tinham quando nós os professores marcávamos, por exemplo, a semana de provas, “tal dia tem prova, temos que estudar”, agora como eles não são tão ingênuos, eles sabem que uma coisa leva a outra e que precisam se preparar apenas para algumas. Isso tira o rigor de mantermos nossos alunos preocupados com seu rendimento, sem contar que eles se comparam aos demais alunos de outras escolas, e nossos alunos não são iguais aos demais. (Coordenadora pedagógica da Escola B, entrevista realizada dia 04/10/2014).

O dois depoimentos muito diferentes por si só mostram as injustiças que podem advir da educação de resultados expressos no índice do IDEB. Segundo Libâneo, esse índice, ao invés de estimular as escolas a melhorarem seu desempenho, pode levar à acentuação das desigualdades entre as escolas. A partir de uma análise mais ampla da situação das escolas públicas, ele escreve:

É sabido que escolas de periferia urbana ou de municípios menores ou mais afastados carregam consigo um acúmulo de problemas, envolvendo prédio escolar, instabilidade das condições de ensino, pobreza das famílias, carência de capital cultural e linguístico requerido para a aprendizagem escolar, terão um impacto das avaliações mais negativas. Ao tornar os alunos responsáveis pelo seu próprio êxito, arrisca-se a suscitar neles baixa auto-estima, baixo interesse pelo trabalho escolar, ou até abandono da escola. Em resumo, com a aplicação de testes padronizados a uma

clientela escolar com profundas diferenças individuais, sociais e culturais, as crianças pobres acabam irremediavelmente injustiçadas. [...] O IDEB, ao não poder, tecnicamente, inserir no índice variáveis sociais e culturais que afetam o desempenho escolar de alunos, pode estar culpabilizando injustamente o aluno, o professor e a escola. Além disso, a comparação do desempenho das escolas entre si tem um efeito perverso: o aprofundamento das desigualdades do sistema escolar. (LIBANEO, 2011, p. 9)

Foi possível perceber que usam de estratégias para melhorar os indicadores educacionais como, por exemplo, a recompensa por uma boa nota obtida nas avaliações. No registro de observação anotamos este episódio:

Vocês vão fazer essa atividade hoje [...] estou preparando para a avaliação diagnóstica da semana que vem, e é certeza que vai cair um modelo parecido, e vocês tem por obrigação se saírem bem, e com isso não precisam fazer a prova final do final do mês, mas pra isso, saiam bem.” (Registro de campo realizado em 10/8/2014.)

Questionada posteriormente sobre sua postura, a professora nos afirmou:

Eu nem elaboro mais em época das avaliações externas a prova final dos meus alunos, pois os alunos ficam cansados com nosso exercício diário de preparação, não é que seja diário, mas a preocupação constante é a prova. E é nos passado justamente isso, pois se nossos alunos tem condições de se saírem bem, pra que nos esgotarmos fazendo mais provas e corrigindo mais provas? Lógico que faço minhas atividades avaliativas paralelas, mas mais por controle da turma. (Professora de Português da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

Verifica-se que a mentalidade dos professores está conformada com as orientações oficiais, tornando-os meros executores do modelo de ensino por resultados, perdendo sua autonomia e deixando ao segundo plano a aprendizagem efetiva dos alunos na direção do desenvolvimento do pensamento. Eis o depoimento do professor de matemática:

As listas semanais de matemática que vem da Secretaria para trabalhar com meus alunos, são boas! Mas às vezes falta conteúdo que acho necessário, muita coisa passa despercebido, é lógico que existe a questão de raciocínio e lógica nos exercícios que os alunos precisam saber, mas a matemática não é só isso, mas as aplico em forma de tarefa de casa e visto sim, é uma forma de controle e de fazer com que meus alunos se esforcem. (Professor de Matemática da Escola A. (entrevista realizada em 19/09/2014).

Ao se apropriarem criticamente das diretrizes da SEE na sua forma de avaliar e com os instrumentos utilizados para tal, a avaliação padronizada do desempenho dos alunos constituindo um dispositivo de regulação do ensino cuja lógica não considera os vários fatores que interferem no processo educacional. Deste modo, os resultados imediatos dos processos avaliativos são utilizados para forçar a escola, os diretores, coordenadores e professores a cumprirem as metas estipuladas pelos órgãos centrais com



base num currículo instrumental de conteúdos “mínimos” os mesmos usados pelos professores como forma de recompensa aos seus alunos. A organização e a divulgação (interna ou externa) dos resultados das avaliações acabam se tornando uma forma de controle do trabalho docente, escreve Libâneo comentar a obrigação de resultados em educação:

O uso da meritocracia como sistema de remuneração dos professores começa na medição de desempenho de alunos por meio de testes, a partir do que são avaliados os professores e as escolas. Desse modo, a avaliação do professor fica subordinada aos resultados do rendimento dos alunos com base em testes padronizados. A partir daí, instalam-se a responsabilização unilateral de professor e de gestor, a competição entre os professores e ranqueamento entre as escolas e a bonificação salarial pela “produtividade” de cada professor. Com a meritocracia, institui-se a tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos malsucedidos. (LIBANEO, 2014, p. 04)

Os depoimentos a seguir reforçam a perversidade da pressão sobre os professores dos quais são retiradas sua autonomia, sua capacidade de decisão e, até, seu poder de contestação.

Se nossa escola não sai bem de quem é a culpa? É nossa! Por mais que nos empenhamos em sala, nosso esforço não é aceito, pois nossos alunos não se saíram bem, logo fomos nós que erramos. Não adianta, é nadar contra a maré, por mais que não concordamos com determinada política, não tem como fugirmos dela, a placa na porta da escola não mente a nota, e que nota é essa? As avaliações externas não sabem o que aconteceu com meu aluno no decorrer do semestre, do ano, nós professores sabemos, mas isso não é contabilizado nos índices. (Professora de Ciências da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

O fato de se ter a nota divulgada na porta da escola, aumenta mais uma coisa nesse processo, os pais, aguça a curiosidade deles e então é mais uma forma de controle e cobrança pra cima de nós, por que isso? Por que aquilo? Muitos deles não sabem ao certo como funciona esse processo, mas acham que a nota é importante sim, falamos disso em reuniões com os pais, mostramos a eles que o espaço está aberto para discussões e isso faz com que se tornem mais presentes e aconselhem seus filhos, pois o que eles mais querem é o bem para seus filhos, e isso acaba sendo uma pressão maior pra nosso trabalho, pois qual direção, coordenação quer ser julgada por não estar cumprindo suas obrigações? (Coordenadora pedagógica da Escola A, entrevista realizada dia 03/10/2014).

Verifica-se, assim, nos depoimentos, indícios das constantes investidas do Estado no sentido de consolidar o processo de modelação das escolas públicas, com a justificativa de que a ela são dirigidos recursos públicos e por isso têm que ser eficientes e alcançar resultados, tudo em nome de uma suposta qualidade de ensino. A divulgação dos resultados (e a própria placa do IDEB) permitem aos alunos e pais monitoramento

de todo o processo, como instancias também reguladoras do trabalho das escolas e dos professores. Ou seja, mais uma forma de pressão sobre os professores e mais uma forma de estabelecer mecanismos pelos quais os “clientes” regulam o mercado educacional.

Em nossa pesquisa não optamos por fazer entrevistas com os pais, porém em alguns dias de observações nas escolas, percebemos sim a preocupação dos mesmos em relação ao desempenho dos filhos, assim como a preocupação de toda a equipe de professores em atender à demanda dos pais. Dessa forma, observa-se que os processos de avaliação, responsabilização e exposição pública dos professores cada vez mais estão individualizando os profissionais e colocando-os numa relação de competição entre si no interior da escola.

Nesse sentido, afirma Libâneo:

Trata-se, assim, de uma política educacional controlada por resultados, ou seja, fixação de metas na forma de indicadores quantitativos, exigência de eficácia dos atores do sistema, estímulo ao trabalho individual por meio de bônus e prêmios. A eficácia dos servidores, professores, diretores, alunos, depende de determinadas competências. Sendo assim, as competências são requisitos para os resultados. A avaliação torna-se o meio para medir as competências que levarão aos resultados. (LIBÂNEO, 2009, p. 03)

Para Normand e Derouet (2011, p.94), esse processo associa o desenvolvimento profissional docente ao desempenho da organização escolar, no pressuposto de que a utilização dos resultados escolares se transforma não só no principal indicador de qualidade da escola, mas também no mecanismo de responsabilização direta de alunos, professores e pais. Também Pacheco e Marques (2014, p. 95) corroboram essa posição:

A abordagem centrada nos resultados contribui para a desqualificação docente, precarizando a profissão e fazendo crer que os resultados são o principal motor das reformas a empreender e que o professor apenas precisa de ser formado no domínio dos conteúdos a ensinar e nas técnicas de ensino, pretendendo-se que sejam ignoradas as condições psicológicas e filosóficas do aprendente, a base sociológica da escola e o contexto histórico da construção do currículo nos seus diferentes contextos e níveis de decisão.

O uso da avaliação externa, dispositivo principal das políticas de resultados, acaba tendo um efeito visível de legitimação discursiva, pois nas escolas a noção de qualidade é facilmente incorporada nos seus documentos, originando uma linguagem para justificar a necessidade dos testes e garantir a qualidade através de um controle das escolas e dos docentes, sendo os alunos designados a ser “aprendentes”. Segundo Pacheco e Marques (2013, p. 90) “trata-se de uma tendência curricular que traduz a conjugação da racionalidade

tyleriana (Tadeu da Silva, 2000) com a racionalidade mercantil (Pacheco, 2002), com vista à instauração da meritocracia como motor da competitividade educacional”.

### **3.3 OS DESDOBRAMENTOS DA RECEPÇÃO E DA APROPRIAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS NA SALA DE AULA E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Esta categoria tem como objetivo mostrar como repercutem na sala de aula, principalmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as recepções dos professores das orientações oficiais de implantação do Pacto pela Educação. Na apresentação e análise dos dados, em relação a esta categoria, buscamos captar consequências da implementação das orientações oficiais sobre avaliação na consolidação das aprendizagens dos alunos, à luz de concepções sobre avaliação de cunho emancipatório.

A efetivação das orientações oficiais sobre avaliação e seu impacto na escola e na sala de aula ocorrem dentro da própria lógica do currículo de resultados, conforme tem sido apontado por outras pesquisas PACHECO e MARQUES (2014), SILVA (2014), ZANARDINI (2012). Dentro dessa lógica, podemos mencionar: a) o cumprimento de metas curriculares vinculado ao desempenho de alunos e os resultados das avaliações utilizados para controle das escolas e dos professores; b) as avaliações da aprendizagem antes elaboradas pelos professores vão sendo substituídas pelas avaliações externas; c) as Matrizes de Referência definem os conteúdos e estipulam as orientações para a preparação dos alunos para os testes; d) o currículo prescritivo e as provas padronizadas pressionam os professores melhorarem os resultados, buscando priorizar os conteúdos abordados nas avaliações externas, deixando em segundo plano uma parte importante do currículo; e) valorização dos resultados e não do processo ensino-aprendizagem, assim como a burocratização das atividades pedagógicas.

As escolas pesquisadas apresentam uma clara preocupação em alcançar as metas estabelecidas pelas Secretarias de Educação e pelo Ministério da Educação. Nota-se, ainda, uma preocupação dos professores em relação aos resultados obtidos pelas escolas em que trabalham. Ainda que as avaliações sistêmicas não sejam da responsabilidade direta da escola e nem estejam vinculadas ao cotidiano à escola como a elaboração dos testes, percebe-se que há uma interferência que não é desprezível destas avaliações externas no cotidiano escolar. A formação humana, cidadã, ética e moral não são mais a finalidade principal dos processos

formativos proporcionados pelas escolas. Estes, ao contrário, enfatizam as competências e habilidades que o aluno precisa adquirir nos componentes de Língua Portuguesa (leitura e compreensão de texto) e de Matemática (compreensão e solução de problemas).

Em entrevista, um dos professores de Matemática nos relatou que em sala acaba utilizando Caderno Educacional como referência para suas aulas, pois o caderno traz questões que estão diretamente ligadas às que são exigidas nas avaliações externas, e que não pode fugir dessa sequência, senão seus alunos saem prejudicados, ou seja, não terão um aprendizado igual ao das demais escolas.

Em sala eu aplico todas as atividades que são exigidas, porém procuro aprofundar no que posso dentro de cada conteúdo. Acabo não elaborando minhas atividades a serem aplicadas em sala, pois as que contemplam (sic) no Caderno já são suficientes, pois acaba não tendo tempo de resolve-las todas em sala. Mas procuro dentro de cada questão instigar meus alunos a pensarem e raciocinarem a mais do que se é exigido. Por exemplo, que saibam discutir entre eles o que é um plano cartesiano e sua aplicabilidade, ao invés de só os colocarem para trabalhar em cima dele, pois acho válido os meus alunos chegarem a esse raciocínio, conseguirem sair de determinado problema, apesar de que nem sempre eu consigo, pois meus alunos estão em patamares diferentes de aprendizagem. (Professor de Matemática da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

O depoimento do professor por si só aponta os problemas da implementação em sala de aula do modelo de avaliação por resultados imediatos. Por um lado, o professor entende que precisaria aprofundar mais o estudo dos conteúdos, porém outro, diz que não há tempo para isso. Ao mesmo tempo, imagina poder ajudar os alunos no raciocínio, embora os alunos estejam em patamares diferentes de aprendizagem. Ficam claras neste depoimento as incongruências do ensino por resultados, cujas consequências já haviam sido apontadas por Libâneo por meio de alguns questionamentos intrigantes:

É moralmente legítimo submeter todas as escolas aos mesmos padrões de desempenho, sem levar em conta as características dos alunos e de seu meio, além das diferenças gritantes entre as escolas em relação às suas instalações físicas, preparo do corpo docente, condições socioeconômicas das famílias? Qual a utilidade dos indicadores quantitativos e do IDEB senão impor uma uniformidade de desempenho, sem que o estado possa dar a todas as escolas as condições para chegar aos padrões estabelecidos? Não há uma perversidade em pautar o desempenho das escolas, dos professores e dos alunos a um padrão daquela escola bem-sucedida ou do professor bem-sucedido? De que adianta exigir responsabilidade profissional dos professores nos resultados de aprendizagem dos alunos se sua formação é precária e seus salários aviltantes? Quantos anos o governo levará para chegar a um suposto patamar de salário ao professor, que se aproxime de outras profissões de nível superior? Num trabalho interativo como o ensino, em que o trabalho do professor não poder ser feito a não ser que o aluno consinta em aprender segundo os modos levados a efeitos na escola, como decidir a responsabilidade destes co-produtores do trabalho escolar? A submissão à regulação do governo não retirará as possibilidades de criação, autonomia e inovação dentro da própria escola, em que os professores estão face-a-face com seus alunos? Que meios de trabalho a Secretaria da Educação

colocará nas mãos dos professores para que os alunos possam ter mais êxito escolar? (LIBANEO, 2011, p.9)

No entanto, o modelo de currículo por resultados define externamente à escola metas e procedimentos de avaliação baseados apenas em testes, levando a uma padronização do processo de ensino-aprendizagem, regulado pelos descritores, transformando-se assim em padrões definidores dos conteúdos curriculares, das decisões pedagógicas e das formas de avaliação. Essa padronização se caracteriza pelo currículo prescritivo expresso nas de referência, as quais fornecem as bases das avaliações nacionais e regionais (Saego, Avaliação Diagnóstica, Prova Goiás, Prova Brasil). Como tais instrumentos dão ênfase às disciplinas e conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, são deixadas fora outros conteúdos do currículo escolar sumamente relevantes para a formação humana e cidadã dos alunos. Essa visão pode ser confirmada na própria implementação do Currículo Referência, que é uma das metas do Pacto pela Educação discutido anteriormente, com a construção de um currículo mínimo pela rede estadual de ensino de Goiás tendo como base as matrizes de referências e expectativas de aprendizagem dos exames nacionais e estaduais. Os professores têm consciência desses problemas, mas se declaram impotentes para mudar a situação:

Eu sigo toda a ordem de conteúdo, apesar de achar que alguns conteúdos ficam de fora, mas procuro trabalhar todos que estão no Currículo Referência, e em algumas vezes acrescento determinado assunto que pode ser dado na sequência. (Professora de Português da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

Sofro um pouco com essa questão de limitar os conteúdos em sala, tenho alguns alunos que são muito inteligentes e curiosos, eles procuram coisas na internet e me perguntam em sala, e eu não penso duas vezes em dar uma escapulida e tomar as rédeas de uma nova discussão, meus alunos gostam. Eles não gostam muito de atividades monótonas, e não é assim que vou conseguir chamar atenção deles em sala. Não gosto que cheguem e digam o que devo ou não dar em sala, acho isso um absurdo, esse conteúdo aí do Currículo Referência acaba antes do ano acabar, entendeu? (Professora de Ciências da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

Não gosto do fato de treinar meus alunos, porque é isso que acabamos fazendo, estamos treinando, e pra quê? Pra uma prova? Uma prova que é igual a todos os alunos de todas as escolas do Estado? Tem região/escola que não é igual a outra, e por que a aprendizagem dos alunos tem que ser? Eu cumpro todas as determinações, pois todos são cobrados, nós professores, e alguém cobra a direção também, e cadê a autonomia da escola? Do professor? Eu vou te falar uma coisa, assim como está nossos alunos vão chegar ao ensino médio deficientes de conteúdos, parece que a escola hoje está funcionando assim: eu finjo que dou aula, e os alunos fingem que estão aprendendo. (Professor de Matemática da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

Alguns professores são conscientes das conseqüências do estreitamento curricular proposto pelo Pacto e colocado em prática nas escolas. Reconhecem que é imposição da SEE,

porém, por comodidade ou impotência, acabam gostando da imposição justamente pelo fato de terem que trabalhar menos, por exemplo, na elaboração de atividades e provas. Em uma das aulas observadas no 9º ano do Colégio E. Maria Aparecida Alves, a professora de Português, durante a aplicação de uma atividade, mostrou o caderno Educacional em sala e disse aos alunos como forma de manter a ordem: “Se vocês seguirem e fizerem todas as atividades que peço e como peço vocês sairão bem nas avaliações, pois aqui eu passo o modelo de como serão as questões no dia das avaliações.” (Registro de campo realizado dia 20/08/2014).

Ocorre, assim, uma delimitação do currículo aos conteúdos básicos e o apostilamento por meio dos Cadernos Educacionais que levam, não só à simplificação esvaziamento do trabalho dos professores, mas, principalmente, retirando do papel dos professores sua atuação no processo de elaboração de conceitos pelo aluno. O trabalho do professor é, assim, padronizado e é retirado dele a autonomia para executar o seu papel de planejar, organizar e ministrar suas aulas. Segundo Silva (2014, p. 214) a atividade intelectual é transferida para empresas contratadas para “prestar serviços educacionais à SEE, tanto em áreas estratégicas da rede estadual de ensino, como a formação de professores e gestores, gestão das escolas, fornecimento de material pedagógico”.

Nessa lógica, temos que as características profissionais do professor que definem sua identidade profissional perdem perante o fato de que, no Pacto, estão previstas diretrizes que levam à simplificação do trabalho docente, tornando as atividades em sala de aula mecânicas e fragmentadas, baseadas em um currículo mínimo de aprendizagem. Torres (1996) confirma que esse currículo está coerente com as orientações do BM as quais está implícito o conceito de currículo como prescrição de conteúdos e estes, reduzidos a disciplinas. Esta percepção pode ser comprovada pela fala de um professor:

Quando você recebe o Caderno, ali já vêm prontas todas as atividades a serem dadas para os alunos, eu acho uma coisa boa, por que nós professores temos pouco tempo para a elaboração de todo o material, e assim já simplifica esse nosso trabalho, e ficamos só por conta de dar a aula mesmo, sobrando mais tempo para dedicarmos as aulas, na interação com os alunos. (Professora de Ciências da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

O professor, assim, se dobra as imposições e considera isso positivo, admitindo sua falta de autonomia, entrando no jogo do sistema. Nessa lógica, segundo Silva (2014) nas escolas o ensino passa a ser identificado como informação a ser transmitida e a aprendizagem, a informação a ser assimilada, restringindo a qualidade da educação ao “rendimento escolar”

medida por meio de testes e indicadores de desempenho educacional, tornando o currículo instrumental separando os elementos essenciais do processo ensino-aprendizagem e desconsiderando o papel central do professor na definição e efetivação do currículo.

Nos depoimentos a seguir, os professores admitem que a sua função está sendo modelada e que a aprendizagem do aluno pode estar sendo comprometida.

Antes eu preparava minhas aulas com base nos conteúdos principais de cada ano, agora, eu tenho que me preparar em cima do conteúdo que é dado. O currículo referência tem o que é mínimo a ser dado, mas não adianta, acaba que só ele é dado em sala, o tempo é curto. Eu tento extrapolar um pouco no sentido de ir além quando peço pesquisas de tarefa de casa ou a elaboração de algum material em sala de aula como cartazes por exemplo. (Professor de Matemática da Escola B, entrevista realizada em 05/10/2014).

Nos é orientado o seguinte: temos como objetivo lançar todo o conteúdo do currículo que nos é dado, por que olha só antes você lembra chegava o fim do ano e vários capítulos do livro didático ficava sem ser estudado, não dava tempo, pelo menos agora com a diminuição de alguns conteúdos, podemos planejar com folga trabalhar em cima de cada exigência do currículo. (Professora de Ciências da Escola B, entrevista realizada em 25/09/2014).

Eu creio que meus alunos não estão todos no mesmo plano de aprendizagem, sei sim que alguns tem dúvidas a mais que outros, assim como sei que o conteúdo que dou em sala explora muito pouco a inteligência deles. O bom é que esses tiram excelentes notas nas avaliações aumentando a nossa nota, e quanto aos que não se saem tão bem, eu tento voltar nas questões, peço que façam de novo os exercícios. E não adianta eu passar um modelo de exercício e eles se depararem lá na frente com outro. É como se já tivessem sendo preparados pro vestibular desde agora. Como estão sendo preparados já, e muitos dos conteúdos que as vezes nós cobrávamos em sala, não caem mesmo, nunca caiu, então que seja uma preparação mais adequada e que consigam chegar a um curso superior e se possível em uma universidade pública. (Professora de Português da Escola A, entrevista realizada em 19/09/2014).

É visível nesses depoimentos a assimilação pelos professores da cultura da avaliação difundida pelos organismos internacionais e presente nas orientações curriculares da Secretaria da Educação. Com base nas observações feitas nas escolas e nos depoimentos obtidos nas entrevistas, podemos dizer que ficou evidente que esse tipo de cultura avaliativa foi instalada nas escolas. Ela produz evidentes desdobramentos nas formas de organização curricular, na organização da escola e no trabalho docente, com consequências na aprendizagem dos alunos. Em outras palavras, o currículo escolar passou a ser tratado como um conjunto de habilidades necessárias aos alunos para a sobrevivência social e empregabilidade imediata, desfazendo-se de prover os conhecimentos científicos e os elementos afetivos, morais e estéticos de formação humana.

Na lógica que vimos descrevendo, a aprendizagem equivale a resultados, e esses resultados mostrados por meio das avaliações externas se transformam no principal indicador de referência de qualidade. Ou seja, a qualidade da educação está significativamente ligada a fornecer sustentação a programas de resultados e *accountability*. Para Afonso (2012, p. 472), o modelo avaliativo em curso, a *accountability*, caracteriza-se como uma forma “hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização”. As políticas estão modelando o trabalho docente e as formas de avaliação externa vão também modelando os alunos em prejuízo de uma aprendizagem sólida e duradoura.

Segundo Rostirola e Shineider (2014), é com o fortalecimento das políticas de avaliação em larga escala que a qualidade educacional passa a ser associada intrinsecamente aos resultados alavancados pelos testes padronizados. A associação entre avaliação, prestação de contas e responsabilização nem sempre se vincula a processos educacionais democráticos, pois são desprezados requisitos de uma avaliação consistente, tal como expressa Luckesi (1995, p. 93):

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação, a partir do valor ou qualidade atribuído, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Portanto, assumimos o entendimento de que as visões pouco consistentes e efetivas do que poderia significar a implementação de um sistema de avaliação no setor educacional produzem fortes consequências ao conceito de qualidade e ao que se pretende quando se defende a melhoria efetiva da qualidade educacional. Estamos correndo o risco de reduzir a qualidade a resultados imediatistas com base em instrumentos de avaliação em larga escala que buscam medir as habilidades alcançadas pelos estudantes em apenas algumas áreas de conhecimento. Dentro da lógica das políticas implementadas, a função social da escola assim como seus objetivos estão sendo alcançados, uma vez que se baseiam no ranqueamento das aprendizagens, porém isso traz uma evidência de prejuízo aos alunos sendo que, de fato, não estão tendo a apreensão de conhecimentos científicos, evidenciando que os índices de desempenho dos estudantes são frágeis e não expressam necessariamente a qualidade da



educação, sobretudo porque o aprendizado escolar não pode se limitar às habilidades e competências previstas nos descritores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa procurou saber o que acontece nas escolas públicas do Estado de Goiás em relação a concepções e práticas de avaliação da aprendizagem a partir da implementação de orientações oficiais com base nos documentos de organismos internacionais. Buscamos apreender como essas orientações são recebidas e apropriadas por diretores, coordenadores pedagógicos e de professores e que desdobramentos ocorrem na aprendizagem dos alunos por conta da imposição das avaliações sistêmicas.

Estudos e análises efetuadas por um bom número de autores, entre eles TORRES (1996), LEHER (1998), SHIROMA (2014), ZANARDINI (2012), LIBANEO (2012, 2013), entre outros, mostram que a política educacional brasileira vem sofrendo fortes interferências de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, que a partir dos anos de 1990 vem assumindo liderança para elaboração dessas políticas em países em desenvolvimento, expressando interesses de classes e grupos sociais no que se refere ao papel que pretendem designar à escola pública, uma referida qualidade de educação para as camadas mais pobres visando atender objetivos capitalistas de um mundo globalizado e focando na preparação de mão de obra, que não contempla os objetivos e funções sociais que a escola deve possuir. O Banco Mundial formula uma visão sistêmica da avaliação educacional visando buscar meios de governabilidade curricular em relação às escolas e professores. Nesse modelo, o processo de ensino-aprendizagem nas escolas fica prejudicado, pois a busca por resultados de rendimento escolar, referência de qualidade para o Banco Mundial, dificulta a qualidade social e cognitiva da aprendizagem dos alunos ocasionando uma inversão substancial no processo de ensino, dando a impressão de que a melhoria dos indicadores significa uma melhoria qualitativa de aprendizagem.

Os posicionamentos teóricos acerca da avaliação, tal como apresentamos no capítulo II, praticamente desaparecem tanto nos documentos oficiais quanto no dia a dia das escolas. Nos depoimentos dos diretores e coordenadores pedagógicos, com raras exceções, vigora a

constatação já apontada por vários estudiosos: “não são os objetivos educacionais que definem as formas de avaliação, são as formas de avaliação que definem os objetivos”.

Tais estudos e análises serviram de suporte para se chegar a um tipo de análise pedagógica das consequências das políticas internacionais projetadas nas políticas educacionais brasileiras, na organização escolar e no trabalho dos professores. Ou seja, nosso objetivo foi verificar as conexões entre as políticas educacionais e a realidade concreta das escolas. Os dados empíricos obtidos com nossa pesquisa possibilitaram apreender fortes traços de uma escola pública que está se esvaziando no seu sentido de trabalho com o conhecimento, uma vez que suas atividades de planejamento e organização estão a serviço dos resultados da avaliação em larga escala para atender metas a serem cumpridas, metas estabelecidas pela política vigente que busca a qualidade da educação mensurada a resultados quantificáveis a serviço de metas econômicas.

No decorrer do texto, com as análises feitas, percebe-se que o trabalho dos profissionais da escola, principalmente do professor, se torna pressionado, tornando-se meros executores de prescrições externas. A culpabilização das escolas e dos professores acaba sendo a consequência da divulgação de resultados, o que faz com que os professores sigam fielmente as orientações oficiais e se culpabilizem por não estarem atendendo a essas orientações. Com isso, a forma e o conteúdo das avaliações externas induzem o professor a considerar o processo de ensino-aprendizagem como uma mera preparação para as provas regionais e nacionais, fazendo com que as formas internas de avaliação sejam substituídas pelas avaliações externas subordinando o ensino a uma política de resultados, forçando a perda de importantes características do trabalho docente e de sua identidade.

O presente estudo revelou, também, que os processos de implementação de práticas de avaliação pela rede estadual de ensino baseados em políticas de resultados trazem visíveis mudanças no planejamento escolar, na rotina escolar, nos próprios critérios de avaliação e substituição de notas, assim como no funcionamento geral das escolas e na aprendizagem dos alunos. Esta concepção de currículo voltada para a quantificação da aprendizagem acaba por empobrecer a formação cultural e científica e o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos, uma vez que a atuação dos professores fica restringida a um ensino por memorização e treino em responder testes padronizados.

Os achados desta pesquisa permitem extrair algumas conclusões: 1) efetivamente ocorre nesse modelo de educação por resultados uma indução cognitiva, em que a SEE faz uma modelação no trabalho de diretores, coordenadores pedagógicos e professores. 2) há

evidências de prejuízos na aprendizagem dos alunos uma vez que o trabalho dos professores se afasta da natureza de atuar com os conteúdos e a formação dos processos mentais, a atuação do desenvolvimento da personalidade global dos alunos.

A escola deve agir como propulsora da qualidade educativa, aquela que deve assegurar as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente, moralmente. Promovendo assim a justiça social e cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, e a aprendizagem não pode se resumir na oferta de um “kit” de habilidades sem conteúdo. Necessita uma relação pessoal entre o professor e o aluno para o desenvolvimento do conhecimento e das capacidades intelectuais e formação da personalidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- AFONSO, A. J. *Para uma crítica da avaliocracia*. OPS! Revista de Opinião Socialista, Lisboa, n. 2, p. 14-16, nov. 2008.
- AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- AFONSO, A. J. *Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação*. Educação & Sociedade, v.33, n.33, p. 471-484, abr/jun. 2012.
- ALVES, M. F. SILVA, A. F. Análise do PNE e do PDE: continuidades e rupturas? In: DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas de gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 101-118.
- ALGEBAILLE, E. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.
- AKKARI, A. J. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 22, nº.74, 2001.
- AKKARI, A. J. *Internacionalização das Políticas Educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 28, nº1, p.77-89, jan./jun. 2002.
- ANDRE, M. D. A abordagem etnográfica na avaliação educacional. *Revista tecnológica educacional*, ano VII, nº 24 set/out. pg. 9-12, 1978.
- ARROYO, M. Fracasso – sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.
- ARROYO, M. Gestão democrática: recuperar sua radicalidade política? In: CORREA, B. C. e GARCIA, T. O. *Políticas educacionais e organização do trabalho na escola*. São Paulo: Xamã, 2008.
- BANCO MUNDIAL. *Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Sumário Executivo). Disponível em: [www.worldbank.org/educationstrategy2020](http://www.worldbank.org/educationstrategy2020). Acesso em 04 dez. 2014.
- BANCO MUNDIAL. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington: World Bank, 1995.
- BANCO MUNDIAL. *Monitoramento e avaliação: algumas ferramentas, métodos e abordagens*. Washington: World Bank, 2004.
- BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências para promover Desenvolvimento – Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial* (Resumo executivo). Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação: *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação: PNE *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 1997. Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 14 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: MEC, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília*, 199 BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. p.41-43.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Plano de desenvolvimento da educação (PDE): razões, princípios e programas*. Brasília, s/d. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa Mais Educação: passo a passo*. Jaqueline Moll, et al. Brasília: MEC – Secad., 2011. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso\\_maiseducacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf)>. Acesso em 15 jan.2015.

BROOKE, N. *O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n.128, p. 377- 401, mai/ago 2006.

BUARQUE, C. *A segunda abolição: um manifesto-proposta para a erradicação da pobreza no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

COUTINHO, L. A fragilidade do Brasil em face da globalização In BAUMANN, R.(Org.). *O Brasil e a economia global*. Rio de Janeiro, Campus, 1996.

CURY, C. R. J. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 08, ago. 1998. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext)>. acessos em 13 abril 2015.

DAMASCENO, E. *A reconfiguração do currículo na sala de aula pela cultura do desempenho*. In L. Santos & A. Favacho (Org.), *Políticas e práticas curriculares. Desafios contemporâneos* (pp. 151-166). Curitiba: Editora CRV. (2012)

DAVYDOV, V.V. La renovación de la educación y el desarrollo mental de los alumnos. *Revista de Pedagogía*. Santiago: nº 403, p. 197-199, jun.1998.

DAVYDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. La enseñanza que desarrolla en La escuela del desarrollo. In Múdrík A. B. (Org.) *La educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Moscú: Progreso, p. 118-144, 1991.

DALBEM, A. I. L. *Avaliação sistêmica*. Belo Horizonte. Disponível em: <http://WWW.educacao.mg.gov.br/crv>. Acesso em 24 nov.2014.

DEMO, P. *Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 1995.

DEMO, P. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas, 1995.

DE TOMMASI, L. Financiamento do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

DELORS, J. (org.). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ESTRELA, A.; NOVOA, A. *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1999.

FERNADES. S. R. *O lema Educação para Todos em documentos de organismos internacionais sobre planejamento da educação e repercussão no funcionamento das escolas*. Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, Goiânia, 2013.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: UNESP, 2009.

FREITAG, B. *Escola, estado e sociedade*. 6.ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FONSECA, M. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática a educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Reforma Educacional: governo de Goiás anuncia “Pacto Pela Educação”* nesta segunda-feira, 5. 2011. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2953>>. Acesso em 27 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás: versão experimental*. 2012. Disponível em: <<http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/?p=Arquivos/Curr%EDculo%20Refer%EAncia>>. Acesso em 25 fev. 2015.

FREITAS, L. de F. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 80, p. 301-327, 2002.

FREITAS, L. F. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? Campinas: CEDES. *II Seminário de Educação Brasileira*, 2011.

FREITAS, L.C. A “progressão continuada e a democratização” do ensino. In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 2002. Goiânia. Anais. Goiânia UFGO, UCO, v.1, 2002.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 82, abr., 2003.

GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2011.

GADOTTI, M. *Concepção Dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez. 1990

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, B. A. A reprovação na 1ª série do 1º Grau : um estudo de caso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 38, p. 3-13, ago. 1981.

GUIMARÃES (2001)

- GOLDBERG, M. A.; SOUZA, C. P. *A prática da avaliação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- HOFFMAN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade*. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- HOFFMAN, J. *Avaliar para promover*. 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- HOFFMAN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- IOSIF, R. G. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. Cortez Editora: São Paulo, Coleção Magistério 2º Grau Série Formando Professor, 1994.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOCHI, M. S. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vygotsky, Leontiev, Davidov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In SILVA, C. C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). *Didática e interfaces*. Rio de Janeiro-Goiânia: Descubra, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos. *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Docência universitária: formação do pensamento teórico-científico e atuação nos motivos dos alunos*. In: D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo*. Curitiba: Editora CRV, 2009. p. 69-83
- LIBÂNEO, J.C.; A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVA, M. A.; BRZEZINSKI, I. (Orgs.). *Formar professores - pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, Mar. 2012, vol.38, no.1, p.13-28.
- LIBÂNEO, J.C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In LONGAREZI, A. Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-305.
- LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "Alívio" da pobreza*. São Paulo: USP, 1998.

- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARTINS, A. M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*. Revista de Ciência da Educação: CEDES, nº. 77, ano XXII, p. 28-48, dez. 2001.
- MELO, A. A. S. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas.
- MORETO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- MORAES, S. P. G. de. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro (SP), Ano 22, nº 33, 2009, p. 97 a 116.
- NAGEL, L.H. *Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão*. Curitiba: Secretaria de estado da Educação do Paraná, 1986
- NÓVOA, A. *Professores: imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- NORMAND, R. & DEROUET, J.L (2011). Évaluation, développement professionnel et organization scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 174, 5-20.
- OLIVEIRA, M. R. (org.). *Professor: formação, saberes e problemas*, Editora Porto Editora, 2014.
- PACHECO, J. A. *O currículo, aprendizagem e avaliação*. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*.17,65-74, 2011.
- PACHECO, J. A; MARQUES, M.. *Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspectivas curriculares e pedagógicas*. Um estudo com professores de matemática. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp)*. Braga: Universidade do Minho. (2013).
- PACHECO, J. A., & MARQUES, M. (2014). *Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa*. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora. (2014)
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto alegre: Artmed, 1999.
- PERONI, V. Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado. In: *Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-134
- ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ROSTIROLA, C; SCHNEIDER, M. P. *Marcos contextuais e tendências teórico-conceituais sobre avaliação educacional, prestação de contas e responsabilização (accountability) no Brasil*. In: *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (Anped Sul)*, X, 2014. Anais... Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-20



SAVIANI, D. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar? – critérios e instrumentos*. 13.ed.Petrópolis: Vozes, 2009.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. F. e GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v.3, nº 02, jun./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em 20 set. 2014.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das almas pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES, J.(Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. P. *O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem*. Goiânia: PUCGO, 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In DE TOMMASI, L., WARDE, M. J. HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégia do Banco Mundial. In DE TOMMASI, L; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para todos. Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos*. Nova Delhi, 1993. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>. Acesso em 12 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em : 13 ago. 2014.

VASCONCELLOS, C. S. Avaliação. Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos Pedagógicos do Libertad*, São Paulo: Libertad, v. 3, 1994.

VIEIRA, S. L e FREITAS, I. M. S. de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Plano, 2003.

VITORIO, S. M, DAMAZIO, A. Avaliação do ensino de matemática: uma leitura a partir da teoria histórico-cultural. *Roteiro*, Joaçaba: Ed. Unioesc, v. 37, nº 2, p. 295-324, jul./dez. 2012.

VIEIRA, S. L. *Políticas educacionais em tempos de transição (1985-1995)*. Brasília: Plano, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7.ed. São Paulo: Ícone, 2001. p.103-119.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.

WCEFA (World Conference on Education for All/Conferência Mundial de Educação para Todos). *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

ZANARDINI, J.B. *Marxismo e Educação em Debate*. Germinal: Salvador, v. 4, n. 2, p. 100-109, dez. 2012.

YATES, L. Revisiting curriculum. The numbers game and the inequality reform. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (1), 39-51. (2013)

YOUNG, M. *Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach*. *Journal of Curriculum Studies*, 45 (2), 101-118. (2013)

## **APÊNDICE**

### **Roteiro de entrevista (diretor/coordenador/professor)**

#### **Caracterização sócio-histórica dos sujeitos:**

##### **Dados pessoais:**

Nome:

Codinome:

Idade:

Sexo: ( ) Masculino ( )Feminino

Naturalidade:

Estado Civil:

##### **Trajetória Acadêmica**

Qual a sua formação básica (educação infantil, fundamental, médio – fez em escola pública ou privada)?

Qual o grau de escolaridade?

Qual o curso em que se graduou?

Em que instituição se graduou (nome, pública ou privada)?

Em que ano se graduou?

Já fez ou está fazendo algum curso de qualificação na sua área de atuação?

##### **Experiência profissional**

Qual o cargo?

Qual a função?

Professor efetivo ou contrato?

Quantos anos trabalha como professor na educação básica?

Quantos anos de trabalho como professor nesta escola?

Já ocupou outro cargo na escola?

Outras instituições que já trabalhou (tempo e função):

Qual é a carga horária semanal de trabalho?

**Sobre as políticas e diretrizes adotadas pela SEE/GO:**

1. Como você percebe o ato de avaliar em sala/direção?
2. Quais instrumentos de avaliação você usa em sala/direção?
3. Como as políticas advindas da SEE/GO ajuda na efetivação de sua prática avaliativa? (ou administrativa)?
4. Como você percebe as avaliações externas no contexto da escola?
5. Como em virtude das avaliações externas você trabalha em sala de aula?
6. Quais instrumentos você utiliza para avaliar a aprendizagem dos alunos com base nas orientações da SEE?
7. Quais as repercussões das políticas e diretrizes adotadas pela SEE/GO no processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
8. Como você percebe o sistema de avaliação implementado pela SEE/GO (Saego, Avaliação Diagnóstica, Idego, Prova Brasil)?
9. Como essas avaliações e indicadores contribuem na sua prática de professor e no processo de ensino-aprendizagem do aluno?
10. Como você entende a avaliação no processo de apropriação e conhecimentos pelos alunos?

**Você gostaria de acrescentar algo mais.**