



**Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Campus Do Pantanal
Mestrado Em Educação**



CRISTIELLY CAMPOS DA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE A
ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**

**CORUMBÁ-MS
2017**

CRISTIELLY CAMPOS DA SILVA

**AS IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE A
ORGANIZAÇÃO E SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS ESCOLARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Social, do *Campus* do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para à obtenção ao título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos

**CORUMBÁ-MS
2017**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/CPAN)

Profª. Dr. Isaura Monica Souza Zanardini
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE)

Profª.Dr. Andressa Santos Rebelo
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS/CPAN)

Prof. Dr. Felipe José Hevia de La Jara
(Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social- CIESAS-
Golfo/México)

CORUMBÁ-MS
2017

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, minha base. Aos meus pais, irmãos e noivo que, com amor, incentivo e companhia, não mediram esforços para que eu chegasse até esta etapa de minha vida. Ao Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos, que carinhosamente me ensinou e acreditou em mim.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que está em primeiro lugar em minha vida, ele que com seu infinito amor e misericórdia me sustentou em todos os obstáculos. A ti senhor, que me deu o dom da vida, que acalmou meu coração frente a angústia e me deu forças, toda honra e glória. Agradeço-te senhor, pelas ricas bênçãos que tem derramado sobre minha vida.

À minha família, pelo amor e auxílio. Por partilhar deste sonho e dos que ainda estão por vir, a vocês, minha mãe Gercelia, meu pai Agamenon e meus irmãos Alex e Patricia, serei eternamente grata.

Agradeço a meu amado noivo Junior, que com sua compreensão, preocupação e paciência me deu amor e força nessa etapa. Obrigada por ser cúmplice dos meus sonhos e por fazer desta jornada mais feliz.

Ao meu orientador Fabiano que com toda sua competência e generosidade confiou em mim e alicerçou a elaboração desta dissertação. A minha eterna orientadora Hellen, que me acompanhou desde a graduação, meu espelho (exemplo a ser seguido) e o carro chefe para eu estar aqui agradecendo. A vocês, Fabiano e Hellen, pessoas que admiro pelos seres humanos que são, agradeço de todo meu coração por todos os ensinamentos, pela paciência frente as minhas limitações, por acreditarem em mim até quando eu não acreditei, pelos conselhos e carinho. Sintam-se amados.

Gostaria também de agradecer a Prof^a. Dr. Isaura Monica Souza Zanardini, a Prof^a.Dr. Andressa Santos Rebelo e ao Prof. Dr. Felipe José Hevia de La Jara, que aceitaram o convite de participar da banca de defesa e pelas importantes contribuições para a conclusão desta dissertação.

Enfim, por vocês e para vocês, meu eterno agradecimento. Amo a todos!

“Eu to aqui Pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
[...] Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi [...]
Na hora do jornal eu desligo porque eu nem sei nem o que é inflação
- Ué não te ensinaram? – Não [...]
(Vai pro colégio!!)
Então eu fui relendo tudo até a prova começar
Voltei louco pra contar: Manhê! Tirei um dez na prova
Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova
Decorei toda lição
Não errei nenhuma questão
Não aprendi nada de bom
Mas tirei dez (boa filhão!)
Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci
Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi [...]
Decoreba: esse é o método de ensino
Eles me tratam como ameoba e assim eu não raciocino
Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos [...]
Mas os velhos me disseram que o “porque” é o segredo
Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo
Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente
Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente
E sei que o estudo é uma coisa boa
O problema é que sem motivação a gente enjoa
O sistema bota um monte de abobrinha no programa
Mas pra aprender a ser um ignorante (...)
Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama
(Ah, deixa eu dormir)
Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre
Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste
- O que é corrupção? Pra que serve um deputado?
Não me diga que o Brasil foi descoberto por acaso! [...]
Vamos fugir dessa jaula!
“Hoje eu 6o feliz” (matou o presidente?)
Não. A aula [...]
Então eu vou passar de ano
Não tenho outra saída
Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida
Discutindo e ensinando os problemas atuais
E não me dando as mesmas aulas que eles deram pros meus pais
Com matérias das quais eles não lembram mais nada
[...] Encarem as crianças com mais seriedade
Pois na escola é onde formamos nossa personalidade
Vocês tratam a educação como um negócio onde a
ganância a exploração e a indiferença são sócios
Quem devia lucrar só é prejudicado [...].”

(Gabriel o Pensador – Estudo Errado, 1995).

RESUMO

A avaliação externa tem se tornado central nos debates das políticas públicas educacionais justamente por sua relação entre o que é considerado qualidade da educação e as formas de sua mediação. Desta forma, uma das principais estratégias das políticas contemporâneas é a associação entre qualidade educacional, avaliação externa e a escola que, por sua vez, passa a ser o centro das ações. Nesse aspecto, é importante considerarmos a funcionalidade que o conceito de qualidade tem sido ofertado via documentos internacionais para a educação. Considerando o exposto, a proposta desta pesquisa buscou compreender os impactos que a avaliação externa causa na seleção e organização de conteúdos em escolas do município de Corumbá-MS. Os objetivos específicos foram analisar as prioridades que o professor estabelece ao organizar, selecionar e transmitir os conteúdos escolares; Identificar e discutir qual a concepção de qualidade/avaliação vem sendo defendida nas políticas educacionais contemporâneas propostas pela UNESCO e Banco Mundial; Refletir sobre as implicações das recomendações dos Organismos Internacionais na nova agenda 2015 para as políticas de avaliação no cenário nacional. Para tanto, a pesquisa investigou três escolas do município de Corumbá-MS, selecionadas a partir da indicação da Secretaria de Educação (do ano de 2015), cujos critérios foram: uma escola com boa avaliação no IDEB, que se encontre na periferia; uma escola com boa avaliação, que se encontre na região central da cidade; uma escola considerada pela secretaria como modelo de gestão, de trabalho pedagógico, mas que não tem atingido bons resultados nas avaliações nacionais e locais. As informações foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas avaliadas na Prova Brasil (português e matemática dos quintos anos), diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas e, por meio de análise de documentos (nacionais e internacionais) que tratam da recomendação de políticas de avaliação em larga escala, aprendizagem e melhoria da qualidade da educação. Concluímos, com esta pesquisa, que as políticas educacionais contemporâneas adotaram estratégias de convencimento sob a qualidade da educação como discurso fundamental para gerar adesão e tomadas de decisão. Essas propostas que visam priorizar os índices como parâmetros que definem a qualidade da educação, acabam por implementar ações diretamente no chão da escola. Com isso, é possível afirmar que o consentimento nas escolas pesquisadas está se efetivando, pois aos poucos as mesmas passam a encaminhar ações para atender as recomendações e atingir a qualidade da educação apontada através dos índices. Os professores, no que lhes concerne, não se percebem nesse processo e acabam perdendo sua autonomia no momento de selecionar e organizar os conteúdos escolares. Na intenção de atender e ofertar a qualidade traduzida em índices mensuráveis, duas escolas acabam treinando os alunos, organizam seus conteúdos baseados nos descritores das avaliações que compõe o IDEB, enquanto a terceira priorizou conteúdos que consideram relevantes socialmente, como a alfabetização, e que, por este motivo, não tenha obtido resultados expressivos, demonstrando claramente não estar preocupada com a preparação para a avaliação externa.

Palavras-chave: Qualidade da Educação. Políticas Educacionais. Avaliação Externa.

ABSTRACT

The external evaluation has become central in discussions of educational public policies precisely because their relationship between what is considered quality of education and the ways of their mediation. In this way, one of the main strategies of contemporary politics is the association between educational quality, external evaluation and the school, which, in turn becomes the center of actions. In this aspect, it is important to consider the functionality that the concept of quality has been offered via documents for education. Considering the above, the proposal of this research sought to understand the impacts that the external evaluation question in the selection and organization of content in schools in the municipality of Corumbá-MS. The specific objectives were to analyze the priorities that the teacher establishes to organize, select and transmit the contents to schoolchildren; Identify and discuss which conception of quality/evaluation has been defended in contemporary educational policies proposed by UNESCO and the World Bank; Reflecting on the implications of the recommendations of international bodies in the new Agenda 2015 for the assessment policies on the national scene. For both, the research investigated three schools in the municipality of Corumbá-MS, selected from the Department of Education (the year 2015), whose criterion were: a school with good assessment in the IDEB, who find in the periphery; a school with good evaluation, which is in the central area of the city; a school considered by the secretaria as a model of management, pedagogical work, but that have not achieved good results in assessments at national and local level. The pieces of information were selected through the semistructure interviews with the teachers from the subjects evaluated at Brasil Prova (Portuguese and Math from the 5th grades), principals and pedagogic coordinators from the analysed schools, and through the documents analytic (national and international), which ask to recommend the evaluation policies in large scale, learning and a better quality of education. We conclude, with this reaserch, that the contemporary educational policies has adotted persuasiviness stratagies under the educational quality as a main discussion to make opportunities and have them be taken as decisions. These proposals intend to prioritize the rates as parameters that define the standar educational, end up implemeting actions directly on the school floor. With this, it is possible to affirm the awarness in the searched schools is being complemented, because gradually, the schools forward actions to attend the suggestions to achieve the educational quality seen through the rates. The teachers, in what mean to them, do not percieve themselves in this process and end up losing autonomy in the moment, they are selecting and organizing the school subjects. In the intention of attending and offering the translated quality in measurable rates, two schools train the students, organize its contents based on the evaluation descriptors which compose the IDEB, meanwhile, the third prioritizes the contentes they consider socially relevant, as the alphabetization, and because of this, the third school hasn't obtained significant results, clearly demonstrating not to be worried about the preparation for the external evaluation.

Key Words: Educational Qualities. Educational Policies. External Evaluations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ABONG - Associação Brasileira de Organizações não Governamentais

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM – Banco Mundial

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CPAN - *Campus* do Pantanal

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENAD - Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior

ENC - Exame Nacional de Cursos

ENCEJA - Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC - Ministério da Educação

ODM - Objetivos do Desenvolvimento do Milênio

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OM - Organismos Multilaterais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE - Planos Estaduais de Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME - Plano Municipal de Educação

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Corumbá

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

Quadro1 - Comparativo de Documentos Nacionais e Internacionais.....	65
---	----

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. O LUGAR DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: IMPLICAÇÕES DA AGENDA PÓS-2015.....	21
2.1. Construção de uma agenda internacional para a educação.....	22
2.1.1. Primeiros passos da agenda educacional brasileira.....	22
2.1.2. A internacionalização de um modelo.....	24
2.2. As prioridades da agenda para a educação.....	28
2.2.1. Qualidade da Educação.....	34
2.2.2. A Aprendizagem.....	38
2.2.3. Avaliação em Larga Escala.....	42
2.2.4. Responsabilização do Professor.....	45
3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INCORPORAÇÃO DAS PRIORIDADES E RECOMENDAÇÕES DA AGENDA PÓS-2015.....	48
3.1. Plano Decenal de Educação para Todos: atendimento aos preceitos de Jomtiem.....	48
3.2. O Plano Nacional de Educação.....	52
3.2.1. Qualidade da Educação no PNE.....	53
3.2.2. Avaliação de Desempenho no PNE.....	55
3.2.3. Aprendizagem no PNE.....	57
3.2.4. Responsabilização do Professor no PNE.....	59
3.3. Síntese das prioridades: entre o global e o local.....	61
3.4. O Plano Municipal de Educação.....	71
3.4.1. Qualidade da Educação no PME.....	74
3.4.2. Avaliação de Desempenho no PME.....	77
3.4.3. Aprendizagem no PME.....	79
3.4.4. Responsabilização do Professor no PME.....	80
3.5. O IDEB e o Plano de Desenvolvimento da Educação.....	81
4. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DE ESCOLAS BRASILEIRAS.....	87
4.1. Escolas Pesquisadas	87
4.2. Reflexão sobre entrevistas.....	87
4.2.2. Rotina das Escolas.....	87
4.2.3. Qualidade Associada à Avaliação externa.....	91
4.2.4. Avaliação/Descritores como Critério de Seleção e Organização da Aprendizagem.....	97

4.2.5. Responsabilização do Professor.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
6. REFERÊNCIAS.....	117
7. ANEXOS.....	126

1. INTRODUÇÃO

Durante as pesquisas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *Campus* do Pantanal (CPAN), surgiram inquietações sobre as relações entre o que era considerado qualidade da educação e as suas formas de mediação. A associação entre a qualidade educacional, as avaliações externas e a escola é uma das principais estratégias das políticas contemporâneas, na tentativa de conferir maior centralidade das ações sobre as instituições escolares.

Essas relações levaram-nos a meditar sobre as ferramentas de avaliação externa. Como mediadores importantes, perpassam questões como o que é avaliado e como isso se dá na educação socialmente referenciada, em sua qualificação (não apenas como sinônimo de índices alcançados nas ditas avaliações). Por conseguinte, interessaram-nos os impactos que essas avaliações causam sobre a escolarização dos alunos e o trabalho pedagógico (mudanças na seleção e na organização dos conteúdos escolares).

Ao aprofundarmos os nossos estudos, compreendemos os meios de ações objetivadas para essa medição, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que concilia fluxo escolar e desempenho nas avaliações (média) e propicia indicadores que deliberam sobre o desenvolvimento de metas de qualidade educacional a serem alcançadas. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) tem como objetivo, de acordo com o governo brasileiro, contribuir para a melhoria da qualidade da educação e a universalização do acesso à escola, por meio de indicadores e políticas públicas educacionais. O SAEB é composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil), e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹ (INEP, 2011).

Nossas indagações foram, inicialmente, respondidas por meio de pesquisa documental acerca do conceito de qualidade educacional em documentos das políticas públicas da educação. Evidenciamos a relevância da pesquisa proposta e desenvolvida aqui, haja vista a necessidade de compreensão dessas avaliações, supostamente responsáveis por mensurar a qualidade da educação e o funcionamento escolar.

¹ Para compreender como funciona cada avaliação, acesse <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>> e <<http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>>.

A partir do final dos anos 1980, as avaliações passaram a integrar, com maior veemência, o contexto brasileiro, por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de primeiro grau (SAEP/MEC). Entretanto, o insucesso dessas avaliações, naquele momento, retardou a sua ampliação em escala nacional, o que deveria acontecer em meados dos anos 1990, em decorrência das estratégias gerenciais adotadas pela reforma do estado brasileiro. O Ministério da Educação (MEC) incorporou no cenário nacional, a partir dos anos 2000, as avaliações em larga escala, aperfeiçoando os instrumentos e passando a aplicá-los, a partir de 2005, a cada dois anos (SILVA, 2010).

O destaque recebido pelo Ideb no campo educacional chama-nos a atenção, em particular, por ser considerado o mais importante meio de mensurar a qualidade educacional. Essa função é questionada por diversos autores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; FONSECA, 2009; CUNHA, 2011; BARRERE, 2013; FRASSETO; RAMOS, 2013; MORGADO, 2014; CHIRINEA; BRANDÃO, 2015), no que tange à sua efetiva eficiência como métrica para definir uma educação de qualidade.

A partir desses levantamentos, surgiram alguns questionamentos: Qual a função pedagógica e social de uma avaliação externa? Seriam as avaliações nacionais, como o Ideb e as várias avaliações regionais, aplicadas em escolas, a melhor forma de medir a qualidade da educação? Quais elementos deveriam ser considerados para a definição da qualidade da educação, além das avaliações externas como única forma de verificação?

Essas questões levaram-nos a refletir sobre os impactos que tais avaliações têm causado na escola e no trabalho pedagógico realizado pelos professores. Afinal, as avaliações alteram a dinâmica das escolas onde são aplicadas? Como os professores, diretores e equipe pedagógica lidam com essas avaliações no cotidiano escolar? Que fatores os professores veem como fundamentais para definirem e organizarem os conteúdos trabalhados em sala de aula?

Para Santos e Félix (2014), o processo de avaliação pressiona uma nova cultura de identidade docente, em que se julgam os professores e os alunos como produtos quantificáveis que, para atender à sociedade globalizada, precisam se adaptar à lógica do mercado.

No Brasil, segundo Silva (2010), as avaliações são aplicadas em todos os níveis de ensino, com exceção da educação infantil, seguindo a lógica mercantil. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ligado ao MEC, elabora matrizes de referência com conteúdos, competências e habilidades para análise nas provas aplicadas (SILVA, 2010).

A avaliação enfatiza o resultado (como prevista pela avaliação em larga escala), ou seja, a proficiência do aluno, pouco levando em conta o contexto em que vivem as crianças e os jovens, muito menos as condições materiais e físicas das escolas.

Desde o início dos anos 1990, tem se disseminado e prevalecido, como mecanismo de aferição da qualidade da Educação, a avaliação de desempenho dos alunos por meio de testes padronizados. Essas avaliações têm o mérito de permitir o estabelecimento de comparações, de criar parâmetros de qualidade em âmbito nacional, estadual ou municipal e se traduzem em medidas e combinações de informações centradas nos perfis de alunos, docentes e gestores que, quando combinados, podem informar sobre determinados aspectos da qualidade da Educação, mas pouco sobre as condições objetivas de trabalho e as relações que se estabelecem nos contextos de redes e escolas (BARBOSAS; HORN, 2009, p. 14).

Os autores frisam a relevância do olhar dialético para a avaliação. Como apontamos, esse método de medição tem servido como ferramenta de manutenção de desigualdades, aprofundamento de uma educação pautada na meritocracia, que desconsidera os diferentes contextos de aplicação. Entretanto, ao mesmo tempo, a avaliação livre do contexto social capitalista é uma atividade fundamental para o processo educativo. Ela orienta aperfeiçoamentos, planejamentos e definições mais conscientes. Permite, ainda, que professores e alunos reconheçam o estágio de desenvolvimento em que se encontram no processo de ensino e aprendizagem.

Em suma, a avaliação pode apontar caminhos para o fortalecimento de áreas estratégicas da educação nacional. Todavia, se a principal finalidade é mensurar numericamente a qualidade da educação de um sistema de ensino, urge atentar para o contexto político e econômico. Pelo formato atual, a qualidade da educação é alvo de definições temporárias. À medida que novos desafios para atender a economia do país vão surgindo, novas necessidades são direcionadas como requisito de qualidade da educação.

Na prática, a ação educativa deu ênfase a programas e projetos orientados pela lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para atividades instrumentais do fazer pedagógico e para administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas (FONSECA, 2009, p. 173).

Seguindo essa lógica de mercado, a implementação do sistema de avaliação da educação no Brasil se deu visando ao desenvolvimento econômico do país e, juntamente

com isso, a implementação de acordos internacionais entre Organismos Multilaterais (OM) e países periféricos (FONSECA, 2009). O Ideb, como ferramenta dessa lógica, é o indicador para medidas futuras. Vemos, como Rosendo (2015), que a avaliação tem se tornado central nos debates das políticas públicas educacionais, justamente por conciliar responsabilização e autonomia dos sujeitos envolvidos.

Outro aspecto essencial em nossas análises é a funcionalidade que o conceito de qualidade tem observado nos documentos internacionais para a educação. Em um contexto de propostas com vistas a implementar ações voltadas diretamente ao “chão das escolas”, as políticas educacionais contemporâneas têm adotado estratégias de convencimento muito mais complexas. Qualidade da educação é fundamental para gerar adesão dos tomadores de decisão, daqueles que recebem e implementam as políticas nas escolas.

De acordo com Morgado (2014), à medida que se associa qualidade à avaliação, a estratégia é formar consensos. Sob forte influência neoliberal², a educação tem transmitido a avaliação como estratégia de desenvolvimento a partir dos anos 1990 na maior parte dos países da América Latina. Nesta mesma década, a Unesco lançou a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, na cidade de Jomtien/Tailândia. O objetivo da Conferência foi discutir a educação como crucial para o desenvolvimento econômico, vista como referência para nortear as políticas educacionais brasileiras (DIAS; LARA, 2008).

As influências neoliberais nas políticas educacionais brasileiras foram, a partir desse período e da realização da conferência, uma constante (SILVA; CONRADO; LUZ, 2011). Desde a proposta da conferência realizada em 1990, ressaltamos que os OM se constituem nos principais incentivadores das reformas. São responsáveis pela definição de uma agenda para a educação, atrelada aos interesses de desenvolvimento econômico dos diferentes países.

² O entendimento de influência neoliberal para a formação educacional, de acordo com Giron (2012), vem para simplificar conteúdos, responsabilizar o indivíduo e desresponsabilizar o Estado quanto à aprendizagem do aluno. Para a autora, essa influência torna o ser humano um ‘mero consumidor’ e, dessa forma, traz para a escola o gerenciamento empresarial, o que reflete uma formação para o trabalho (o indivíduo deixa de ser aluno para se tornar consumidor). De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo inaugurou uma nova fase no capitalismo, implicando a marginalização social. Giron (2012) afirma que, segundo a lógica neoliberal, o aluno/consumidor satisfaz o mercado e a economia mundial. Para Filgueiras (2006), o projeto neoliberal de sociedade teve início no Brasil no governo de Fernando Collor (1990). Giron (2012) explica que o neoliberalismo ganhou terreno fértil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), com a explícita privatização, quando a educação ganhou a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – LDB, lei 9.394, em que as habilidades e competências para o mercado de trabalho eram a centralidade.

A agenda política para a educação, desde 1990, mas principalmente nos anos 2000, tem trazido várias prioridades, das quais destacamos: a associação entre a qualidade da educação, a aprendizagem, a avaliação em larga escala e a responsabilização do professor. O início dos anos 2000 marcou o incremento das políticas focalizadas na escola. Nessa configuração de gestão, o professor passa a ser figura central das ações, constituindo-se, ao mesmo tempo, o propulsor das mudanças e seu principal empecilho.

A gestão, por sua vez, de acordo com Santos et al. (2012), fica reduzida a questões técnicas, com responsabilidade específica da escola. O trabalho pedagógico assume o segundo plano, e a administração gerencialista e a gestão do tempo colaboram para a manutenção da hegemonia do capital. Nesse processo, de acordo com Oliveira (2004), a flexibilização e a precarização das relações de trabalho e de emprego chegam ao campo da gestão escolar; a escola é eleita como núcleo de gestão. O MEC orienta as instituições ao gerenciamento moderno, que se preocupa com o sucesso do aluno, que é avaliado e que se responsabiliza pelos seus resultados (SANTOS et al., 2012). Para Oliveira (2004), essa visão amplia a função do professor: “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004). Semelhantemente, Santos et al. (2012) assevera que esse tipo de gestão engloba a descentralização, a liderança e a autonomia, que denominam a nova concepção de gestão escolar. Por sua vez, as escolas estão orientadas para os resultados, sob o parâmetro das escolas eficazes, que sobrevivem da reforma do Estado brasileiro dos anos 1990. Os conteúdos escolares voltam-se ao atendimento dos resultados das avaliações. Essa gestão, defendida a partir da reforma, enfatiza a elevação dos índices educacionais; o objetivo pedagógico direciona-se ao alcance dos níveis de excelência e à busca de ser classificada como escola eficaz³ (SANTOS et al., 2012).

Das prioridades que sublinhamos neste estudo, a aprendizagem é uma das justificativas para a aplicação das avaliações, uma vez que é atrelada ao conceito de qualidade e serve como pretexto para a implementação de avaliações de desempenho dos alunos, tornando-se prioridade quando não há aprendizagem satisfatória.

³ O autor destaca que a escola eficaz (ou escola de sucesso) é aquela que produz melhores resultados e que traz menores gastos aos cofres públicos. Ou seja, aquela que se utiliza de alguns pilares tais como planejamento estratégico, a participação da comunidade, a descentralização, a autonomia e do foco na aprendizagem voltada à formação do cidadão responsável pelos seus resultados (SANTOS et al., 2012).

Uma relevante demonstração da importância que o conceito assume na agenda educacional internacional é a elaboração do documento, pelo Banco Mundial, denominado “Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento”, que associa uma educação de qualidade aos pressupostos de desenvolvimento econômico e de uma aprendizagem significativa. (BANCO MUNDIAL, 2011). O professor é considerado o grande responsável por promover a qualidade da educação, numa clara tentativa de responsabilizá-lo pelas mazelas da escola, frente à constatação da valorização do tema no cenário internacional, nacional e local.

Tendo em mente essas ponderações iniciais, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender os impactos que a avaliação externa causa na seleção e organização de conteúdos em escolas do município de Corumbá-MS. Nossos objetivos específicos são: Analisar as prioridades que o professor estabelece ao organizar, selecionar e transmitir os conteúdos escolares; Identificar e discutir qual concepção de qualidade/avaliação vem sendo defendida nas políticas educacionais contemporâneas propostas pela UNESCO e Banco Mundial; Refletir sobre as implicações das recomendações dos Organismos Internacionais na nova agenda 2015 para as políticas de avaliação no cenário nacional.

O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo. A investigação ocorreu em três escolas municipais da cidade, selecionadas a partir da indicação da Secretaria de Educação⁴ do ano de 2015, segundo três critérios: uma escola considerada pela secretaria com boa avaliação no Ideb, que se encontre na periferia; uma escola com boa avaliação, que se encontre na região central da cidade; uma escola considerada pela secretaria como modelo de gestão de trabalho pedagógico, mas que não tem atingido bons resultados nas avaliações nacionais e locais. Nossa hipótese é que a escola com melhores notas acaba treinando os alunos, enquanto a escola com boa gestão não está tão preocupada com essa questão.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas avaliadas na Prova Brasil (Português e Matemática), diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas, a fim de compreender melhor o sentido e o significado que atribuem às avaliações, aos objetivos da educação e ao processo que

⁴ A seleção partiu da indicação da Secretaria de Educação, por ser a responsável direta por todas as escolas municipais em Corumbá-MS, assim como por seu amplo papel, de acompanhar, orientar e sistematizar a situação real de cada escola, elencando precisamente as que atenderiam aos critérios estabelecidos.

define os conteúdos trabalhados em sala de aula. Analisamos, ainda, documentos (nacionais e internacionais) que tratam da recomendação de políticas de avaliação em larga escala, aprendizagem e melhoria da qualidade da educação.

Organizamos o texto em introdução, três capítulos e considerações finais. No capítulo 1, abordamos a constituição da agenda internacional para a educação, destacando quatro prioridades articuladas entre si: qualidade da educação; avaliação em larga escala; aprendizagem; e centralidade do professor. No segundo capítulo, descrevemos em que medida são incorporadas as prioridades da agenda internacional para a educação na política educacional brasileira. Baseamo-nos, prioritariamente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024), no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) e no Plano Municipal de Educação (PME/2015) de Corumbá. O terceiro capítulo é dedicado ao contexto da prática. Analisamos como são recebidas as avaliações e seus impactos no cotidiano escolar, na organização e seleção dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

2. O LUGAR DA AVALIAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS: IMPLICAÇÕES DA AGENDA PÓS-2015

Como comentamos na introdução, tem sido configurada uma agenda para a educação promovida pelos OM para atender às demandas de desenvolvimento econômico. Os anos 1990 foram caracterizados pela tentativa de universalização da educação primária, através de políticas educativas que defendiam ações amplas a todos os territórios nacionais. Por outro lado, os anos 2000 têm sido marcados por uma estratégia diferente dos anos anteriores. O foco deixa de ser a universalização da educação⁵, por meio da adoção de políticas gerais, e passa a ser a escola e os sujeitos ali envolvidos diretamente.

No novo cenário, o professor torna-se figura central, uma vez que é ele o grande responsável por receber e promover as mudanças pretendidas pelos OM. As reformas educacionais promovidas entre os anos de 1990 e 2000 foram, aos poucos, incutindo na consciência dos indivíduos conceitos de qualidade da educação e de formação de consensos (GARCIA, 2010), sem os quais as escolas não lograriam sucesso no desenvolvimento das suas atividades. Nesse processo de responsabilidade, se considera a gestão como uma determinação para promover mudanças.

Gramsci, teórico revolucionário do século XX, já nos alertava quanto aos mecanismos de conformação e consolidação da dominação⁶. Da mesma forma, Harvey (2008) retrata que os indivíduos são levados, através do consenso, a reproduzir um discurso alheio à sua própria realidade, e à conformação de tudo que lhe é proposto, como se fosse algo natural: “O senso comum é construído com base em práticas de longa data de socialização cultural que costumam fincar profundas raízes em tradições nacionais ou regionais” (HARVEY, 2008, p. 49).

Os OM atuam como algumas das principais instituições disseminadoras de consenso. A Unesco e o Banco Mundial (BM) têm se sobressaído, ao longo das três últimas décadas, como os principais articuladores das propostas internacionais para a

⁵ Não por ter sido superada, mas, pelo fato de que, em Jomtien nove países populosos inclusive o Brasil estabeleceram e reafirmaram que o ano de 2000 fosse à data-limite para o cumprimento da meta de universalização do ensino básico através da ampliação de ofertas de vagas nas unidades escolares. Contudo, novas prioridades vieram e a referida meta de universalizar se estendeu para quinze anos à frente (RABELO; MENDES; JIMENEZ, 2009).

⁶ Para melhor entendimento ver: COUTINHO, C. N. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

educação em todo o mundo. Seja por meio de documentos ou encontros, sua valorização é tamanha que ocupam papel de definição de prioridades para a área educacional, seguidas por estados nacionais. A Unesco, em particular, tem se mostrado a principal responsável por disseminar a chamada Agenda pós-2015. Segundo Souza (2016), os OM não operam, aparentemente, de maneira articulada e conjunta. A Unesco tem ocupado um papel mais “social”; o BM, mais “economicista”. Enquanto a Unesco defende, em seus documentos, estratégias mais afeitas ao desenvolvimento social, o BM propõe uma educação que desenvolva as potencialidades econômicas dos países, em especial os periféricos.

Observadas mais atentamente, as divergências apresentadas constituem-se em complementariedades. Isto porque, de um lado, se configura um OM preocupado com o desenvolvimento das ações educativas voltadas à formação de consensos e, de outro, a associação dessas ações ao objetivo mais concreto de formação de capital humano (SOUZA, 2016).

2.1. Construção de uma Agenda Internacional para a educação

2.1.1 Primeiros passos da agenda educacional brasileira

Desde 1930, segundo Fonseca (2009), a ideia de planejar a educação brasileira já vinha sendo debatida por educadores conhecidos como pioneiros. Reunidos na Associação Brasileira de Educação (ABE), incentivavam um conceito dinâmico de ensino (método ativo), que resultou na IV Conferência Nacional de Educação (1931) com a finalidade da criação de um plano nacional de educação.

Esse anseio por um Plano se vê contemplado no capítulo de Educação da Constituição de 1934 que atribui a União por meio do CNE a elaboração do Plano. O CNE dá sequência e alargamento à sua tarefa da qual fez parte extensa consulta, mediante questionário, a órgãos oficiais, instituições, associações e pessoas de referência. A obra do CNE não teve o desfecho previsto dado que o Congresso a quem competia aprovar o Plano foi fechado em 1937 e com ele uma das instituições da democracia (CURY, 2016, p. 13).

A Constituição de 1934, de acordo com Fonseca (2009), apoiou e incorporou o sentido democrático defendido pelos pioneiros. Porém, com a instauração do Estado Novo, não só a proposta dos pioneiros teve vida breve, como também a constituição de

1934. A elaboração do plano educacional perdurou até 1937, devido ao fechamento do Congresso e de sua reprovação.

Na dinâmica das influências, os pioneiros foram perdendo campo, devido à centralidade e a outras demandas sociais do governo, diferentemente de suas orientações. Assim, as diretrizes do Estado Novo, apoiadas ideologicamente pelos militares e a confederação católica brasileira de educação, propuseram o novo plano de educação apresentado ao congresso em 1937 (não aprovado devido ao campo de luta em que a sociedade apresentou resistência, em particular, os educadores). Dessa forma, a escola passou a ser a geradora do espaço para a aprendizagem de valores (hierarquia, disciplinamento). Além disso, a política educacional do Estado Novo favoreceu a formação para o trabalho, ligado à divisão de classe e econômico-social do trabalho (FONSECA, 2009).

A queda do Estado Novo não trouxe mudanças significativas, pois Dutra (1945) imprimiu um viés intervencionista até a volta de Getúlio Vargas (1950-1954) (FONSECA, 2009). No primeiro período de ampliação do espectro da educação no país, não havia uma perspectiva de planejamento da educação nacional. Essa preocupação foi se consolidando e ganhando forças com a criação de agências internacionais, que dedicavam parte de suas preocupações para sustentar a educação como atividade de desenvolvimento econômico.

Fonseca (2009) narra que a política de desenvolvimento sistematizado se iniciou (programas de metas) no governo de Kubitschek (1956-1961), já com fortes influências internacionais. Para a autora, com a incorporação desse programa, a finalidade passou a ser a preparação de mão de obra técnica para a indústria de base, estabelecendo-se, assim, a relação entre educação e economia que, nesse período, ganhou destaque internacional decorrente da finalidade da educação na formação de capital humano⁷.

Com a perspectiva de alçar a estratégia de formação de capital humano, a educação passou a ter papel decisivo para o desenvolvimento econômico, firmando, assim, a relação com o trabalho, ou seja, passou a potencializar o trabalho, a qualificar a mão de obra ligada ideológica e economicamente, e útil ao capitalista (SAVIANI, 1994).

⁷ Segundo Frigotto (2000, p. 41) “[...] a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de quantificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção”.

De acordo com Fonseca (2009), essa articulação (economia e educação) tornou-se central nas reuniões interamericanas organizadas em 1950. Consequentemente, resultou na recomendação da incorporação da educação aos planos econômicos dos países. De Kubitscheck a Goulart, os debates sobre os compromissos assumidos nas conferências internacionais foram suscetíveis à mobilização dos educadores. A autora caracteriza as conferências de Punta del Leste, em 1961 e de Santiago do Chile, em 1962 como marco de uma perspectiva para o planejamento da educação de forma mais ampla (América Latina). De acordo com Silva (2014), com essa conferência, a educação obrigatória transformou-se em uma espécie de “moeda de troca” para os empréstimos feitos através das instituições multilaterais.

Assim, políticas compensatórias, correlacionadas à educação “salvadora”, passaram a ser disseminadas, sob o argumento a favor do ensino de qualidade, de excelência e orientadas por princípios da pedagogia do capital (EVANGELISTA; SHIROMA, 2012).

Ao contrário das conferências internacionais, membros do Conselho Federal de Educação criticavam as metas internacionais, pela inadequação ao perfil socioeconômico do país. Fonseca (2009) cita que o plano de 1962 imprimiu um sentido filosófico humanista, somado aos princípios dos pioneiros, adaptando-se à realidade brasileira. Por outro lado, as propostas voltadas à formação de capital humano passaram a ser mencionadas como meio entre a educação e o desenvolvimento econômico (FONSECA, 2009).

Ainda para a autora, os planos nacionais de educação

[...] expressam os marcos ideológicos que orientam a política educacional de cada governo. Estes determinam as prioridades do financiamento governamental, as quais, por sua vez, podem influenciar as decisões em diferentes esferas administrativas do sistema. Os planos, portanto, fixam valores e diretrizes que devem ser conhecidos e debatidos em todas as instâncias responsáveis pela ação educativa e, obrigatoriamente, com a participação direta dos profissionais da escola (FONSECA, 2009, p. 155).

O plano de 1963-1965, já sob administração militar, deveria se adequar às novas demandas e à realidade brasileira, desencadeando reformas administrativas. As empresas privadas e os OM desempenharam papel decisivo na definição da agenda educacional brasileira a partir dos anos 1980 (FONSECA, 2009).

2.1.2 A internacionalização de um modelo

De acordo com Libâneo (2014), devido ao processo de internacionalização do capital, agências internacionais passaram a recomendar políticas públicas para países como o Brasil. Com isso, as estratégias, prioridades e ações para o setor educacional foram definidas em encontros mundiais e conferências em grande número de países. Esses encontros se intensificaram a partir dos anos 1980, devido aos novos paradigmas e conceitos que potencializariam as políticas educacionais, concebendo a educação como ferramenta estratégica de desenvolvimento econômico. Não bastava mais que os países adotassem estratégias de desenvolvimento de suas políticas educacionais, se tais esforços não culminassem numa espécie de bloco mais ou menos homogêneo.

A caminho da homogeneização, os OM passaram a cumprir a função de verdadeiros aparelhos privados de hegemonia, disseminando a importância de participação dos países nas ações programadas, uma vez que a falta ou o descompromisso com os termos acertados poderia repercutir negativamente. Essa estratégia tem se mostrado eficaz, pois a adesão tem sido massiva por parte dos países, especialmente os periféricos.

A agenda internacional para a educação evidencia-se como fundamental para direcionar ações consideradas estratégicas para o desenvolvimento do capital. Como decorrência da incorporação do discurso internacional, observamos clara

[...] adaptação à globalização econômica, combate a pobreza, impactos das tecnologias da informação e comunicação na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente, responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos (LIBÂNEO, 2014, p. 17).

Da mesma forma,

[...] propondo liberalização do mercado, estímulo à competitividade de produtos e serviços, viabilização da privatização e da desnacionalização, alteração na relação entre público e privado, descentralização e recentralização, eficiência e produtividade dos setores sociais, além da adesão às promessas de mercado livre (SILVA, 2014, p. 69).

Libâneo (2014) enfatiza que o combate à pobreza, o aumento da produtividade, o enfrentamento de problemas concernentes ao desenvolvimento econômico são alguns dos conteúdos e métodos da educação para satisfazer a necessidade básica de aprendizagem e de capacitação dos indivíduos, sob a ótica do mercado.

Por sua condição não central, o Brasil, em 1990, não dava suporte para se inserir no processo de globalização, em decorrência da ordem econômica-política hegemônica que mundializava o capital. Devido às suas condições (precário Estado Social), o país ficou a serviço da estratégia do BM para promover os ajustes estruturais macroeconômicos por meio de uma contrarreforma do Estado. O Banco Mundial promoveu essa inserção através de seus recursos. Politicamente, o BM tornou-se o centro de informações sobre desenvolvimento, porque possuía capacidade de emprestar recursos financeiros articulados à assistência técnica. Assim, passou a influenciar a política educacional brasileira em sua concepção e operacionalização, promovendo a estabilidade política e aprofundando o seu modelo educacional e social⁸ (JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

A globalização promoveu a inserção de todas as nações no processo de produção capitalista, que abarca a economia, a política e a cultura. Leva ao sistema educacional influências não só financeiras, mas a reestruturação da noção de educação, que é concebida como mercadoria (SOUZA, 2016). Fonseca (2009) expõe que os planos educacionais adotaram as ideologias dos governos estabelecidos. O fenômeno de globalização, segundo Souza (2016), não se reduz a um país, pois a influência implica a governação global⁹.

Libâneo (2014) pontua que as conferências de Jomtien e de Dakar resultaram, em vários países, na adequação das suas políticas educacionais às propostas economicistas do BM. A educação para os mais pobres – que se vincula às necessidades de aprendizagem mínima, com atenção aos rendimentos nas avaliações, na competência, nos saberes e nas habilidades – é usada como argumento para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho. Ou seja, a escola mantém conteúdos mínimos e necessários ao trabalho e ao emprego, subtraindo a contribuição ao desenvolvimento da personalidade e das capacidades intelectuais dos indivíduos (LIBÂNEO, 2014).

As organizações internacionais que definem a agenda recomendam:

[...] a) estandardização da educação, o que significa trabalhar com a ideia de que a fixação de normas de desempenho que irão

⁸ As autoras Marília Fonseca e Dalila Andrade Oliveira retratam que, antes de o BM ampliar a assistência/influência e as sanções ao Brasil e ao processo de circulação da escala global, já havia projetos.

⁹ De acordo com a discussão que o autor traz, governação global implica um conjunto de dispositivos políticos e econômico que não se reduz a um país; é uma estrutura de influência conduzida para manter o sistema capitalista.

necessariamente melhorar os resultados educacionais, ou seja, implica reduzir a compreensão de educação à noção de altos resultados em testes estandardizados; b) decorrente do ponto anterior, foco nos objetivos centrais, especialmente numeracia e letramento; c) busca por formas de baixo risco para alcançar as metas de aprendizagem, o que representa a definição de um padrão mínimo de financiamento, mas de retorno garantido; d) uso de modelos de gestão empresarial como referências para a melhoria da educação [...]; e) adoção de políticas de *accountability* vinculadas à avaliação de desempenho, o que está conectado com a nova responsabilização docente e institucional (SOUZA, 2016, p. 469).

Logo, são medidas que, segundo Libâneo (2014), afetam diretamente a responsabilidade dos diretores, gestores, alunos e professores, fazendo com que a escola perca o sentido pedagógico e assuma as destrezas e as habilidades exigidas pelo mercado.

A produção dessa agenda internacional, além de contar com os OM como principais arautos, dissemina documentos cuja linguagem tenta transparecer neutralidade quanto aos interesses políticos. Tal abordagem tem se revestido de uma perspectiva supostamente social, evidenciando a impressão de que a prioridade é relacionar a educação aos problemas contextuais da sociedade.

A linguagem usada em documentos de organismos internacionais sobre educação, nas duas últimas décadas, permite constatar transformações no discurso veiculado. No início dos anos de 1990, girava em torno de conceitos como produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia. No final da década, o viés economicista explícito deu lugar a uma face humanitária por meio da qual a política educacional ocuparia o lugar de solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment, oportunidade e segurança, todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de “solidariedade” que se vão construindo entre os indivíduos (EVANGELISTA; SHIROMA, 2012, p. 2).

Libâneo (2014) ressalta que esses documentos não são encaminhados de forma sistematizada. Reforçam um currículo instrumental, com o intuito de reger o sistema de ensino, direcionando-o. Por isso a importância das metas.

Como estipula Silva (2014, p. 81), nesse percurso de reformas, recomendações e justificativas, sob a égide dos OM: “A atuação política e intelectual do Banco Mundial foi tão naturalizada nas decisões políticas que se torna árduo demonstrar as refinadas formas de ação e intervenção em outras bases”. Ainda: “As formas sutis de atuação

requerem de nós muito rigor na análise e uma capacidade de desvelar as articulações e traduções das prioridades com aparência de necessidades nacionais”.

Entender essa dinâmica discursiva implica compreender como a política educacional interage com as mudanças do desenvolvimento e da economia mundial. Para Fonseca (2009), esse processo produz valores que atribuem diferentes sentidos à qualidade da educação.

2.2. As Prioridades da Agenda para a Educação.

Ao longo das três últimas décadas, como demonstrado, as políticas educacionais vêm sofrendo mudanças significativas. Entre os anos de 1990 e 2000, a participação dos OM foi decisiva na elaboração de estratégias comuns para a educação em todo o mundo. Essas estratégias foram apresentadas, em especial, nos encontros mundiais de educação promovidos pela Unesco em 1990 (Jomtien – Tailândia), 2000 (Dakar – Senegal) e 2015 (Incheon – Coreia do Sul).

Ao analisarmos os documentos sínteses dessas reuniões mundiais, acompanhamos nitidamente o desenvolvimento da educação em resposta às demandas econômicas. Em 1990, como a necessidade era a ampliação da formação de mão de obra qualificada, a finalidade foi massificar o ensino primário. Já em 2000, quando o objetivo de ampliação do acesso havia sido alcançado e a nova perspectiva de formação se adequava às exigências de formação flexível, a preocupação transferiu-se para as competências e habilidades exigidas na formação.

Os formuladores de políticas, alinhados a esses organismos, perceberam, ainda, que era preciso adotar novas medidas, para que as políticas fossem realmente efetivadas na prática. Essa constatação demandou uma estratégia bastante complexa, que passou a contar com a participação ativa dos sujeitos escolares, em particular os professores. Estavam desenhadas, assim, as prioridades que iriam guiar a implementação da agenda internacional para a educação nos anos seguintes.

Qualidade da educação, responsabilidade docente, aprendizagem e avaliação em larga escala passam a se destacar como medidas prioritárias em quase todos os países do mundo. Dentre as prioridades, as avaliações em larga escala ganham terreno fértil na política educacional da América Latina e Caribe, por servirem de ferramenta para mensurar a qualidade da educação. (GARCIA, 2010).

Portanto: “A Avaliação do Ano de 2000 da EPT levada a cabo em níveis regional, nacional e global, mostra que houve progresso durante a última década na direção da visão que se refletiu na Declaração de Jomtien” (UNESCO; CONSED, p. 15, 2001).

Desse modo:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade. (UNESCO; CONSED, 2001, p. 8).

As estratégias advindas das conferências vão ao encontro do que as autoras Segundo e Jimenez (2015); e autores Maia Filho et al. (2015), abordam, porém, com um olhar crítico. A formulação da política passou a ter investimento direto do Banco Mundial. Consequentemente, mudanças, sob a justificativa de superar políticas malsucedidas em processo, passaram a se adaptar ao capitalismo, isto é, cria-se uma política flexível, que não deixa de possuir discurso dominante, que deve descentralizar a gestão e padronizar o sistema de avaliação, sob a perspectiva de suprir as exigências do mercado. Dessa forma, dificulta-se a possibilidade do estabelecimento de políticas locais, pensadas e desenhadas por instâncias menores.

Para os autores acima referidos, a política educacional está se adequando à mercantilização. Fica clara essa constatação, uma vez que a escola deve ter maior eficiência, reduzir custos, conseguir utilizar recursos, treinar professores e rever métodos pedagógicos para atender à nova ordem econômica, a globalização. Portanto, a educação está voltada para atender aos interesses do mercado e, por conseguinte, ampliar capital (SEGUNDO; JIMENEZ, 2015; MAIA FILHO et al., 2015).

A proclamada universalização do ensino primário nos países pobres tem sido um dos pilares do movimento de EPT [Educação Para Todos]. Atribui-se a essa etapa o caráter de capacitar o indivíduo para as habilidades essenciais para a vida, o exercício pleno da cidadania e a qualificação para o trabalho – daí a importância e a necessidade de que todos os sujeitos tenham acesso a tal nível de escolaridade para garantir o desenvolvimento e o dinamismo das economias periféricas e permitir que os países pobres estejam aptos a se adequar na nova

ordem estabelecida, sob a hegemonia do capital globalizado (RABELO; SEGUNDO, 2011, p. 2).

De acordo com Crosso, Azzi e Bock (2007), o Banco Mundial disputou a liderança pelo jogo de influência da educação para todos:

No Brasil, os projetos financiados pelo Banco Mundial com impacto na educação continuam a ocorrer sem um acompanhamento sistemático por parte da sociedade civil. Ao mesmo tempo, dado o elevado volume de investimentos invertidos e os limites impostos para uma ação pública universal e de qualidade, a educação passa a se converter em um “mercado emergente” atrativo aos investidores privados (CROSSO; AZZI; BOCK, 2007, p. 5).

O BM, desde os anos 1990, fomenta políticas, práticas e valores na educação, vinculando-a à economia, tendo-a como peça fundamental para o combate à pobreza e o desenvolvimento da economia (MELLO et al., 2012).

No resumo executivo “Estratégia 2020 para a Educação”, o Banco Mundial (2011) propõe:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3).

O BM usa a qualificação para reduzir a pobreza e, dessa forma, as pessoas pobres aprendem a se adaptar e a conviver em sociedade. Uma vez qualificadas, melhoram conseqüentemente o crescimento econômico. A pobreza e a equidade são usadas em discursos compromissados com a mudança social, estratégia que vem para humanizar o capitalismo (ZANARDINI, 2012):

[...] o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

A equidade proposta pelo BM, expressa nesse resumo executivo, apregoa mérito e recompensa, e não igualdade, pois intenciona formar uma sociedade que atenda aos seus interesses, e não aos de uma sociedade igualitária. O discurso se mantém desde a reforma neoliberal dos anos 1990, que trouxe o enxugamento do Estado e deu credibilidade à gestão, encaminhando, para a escola, discursos de autonomia e a gestão

empresarial. Dessa maneira, foram incorporadas as recomendações de eficiência, de qualidade e de avaliação como indicadoras de autonomia das agências multilaterais (SANTOS; LIMA, 2014).

Para Silveira (2014), essa ‘recomendação’ é uma submissão. O Brasil focaliza o desenvolvimento econômico, na política educacional. O currículo escolar, para atender às exigências dos profissionais desejados, acaba exercendo a manutenção do capital. Essa submissão vem carregada de um discurso segundo o qual deve haver preocupação entre um compromisso com a educação básica de qualidade, visando à aprendizagem.

A universalização da educação básica propicia uma nova condição de alavanca para o futuro, e a educação passa ser indispensável, pois o argumento é que o indivíduo precisa decifrar os códigos da modernidade, e que é imprescindível ingressar no terceiro milênio (OLIVEIRA, 2001).

Cabe ressaltar que, em 1990, a prioridade não era a qualidade da aprendizagem, e sim a universalização da educação básica. No artigo terceiro “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” da declaração de Jomtien, menciona-se a qualidade da aprendizagem, mas de forma distante.

Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (UNESCO, 1990, “p. 4”).

O artigo quarto, “concentrar a atenção na aprendizagem”, está voltado a “[...] apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula” (UNESCO, 1990, p. 4). Já se falava em conhecimentos úteis e na necessidade de implantação de sistemas de avaliação para aferir aquisição dos conhecimentos desejáveis, “Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho” (UNESCO, 1990, p. 4). Para a UNESCO (1990), esses são alguns componentes estratégicos para possibilitar a aprendizagem para toda a vida, além do papel vital da família e dos educadores.

As recomendações que se vinculam à qualidade da educação não é uma preocupação recente no pensamento pedagógico brasileiro. Tal enlace está ligado com os cortes dos anos 1980 e 1990 que, por consequência, à concepção da educação como mercadoria para atender as premissas e os ideais neoliberais levam a qualidade da educação a supor maior eficiência de recursos humanos em falta (SANTOS; LIMA, 2014).

O Banco Mundial intensificou os investimentos na educação básica de países periféricos, e a proporção da sua influência. Portanto, como parceiro técnico e político, passou a interferir paulatinamente na definição da agenda educacional de diferentes países (FONSECA, 2009).

De acordo com os OM, as questões educacionais não dependem somente de técnicas, mas principalmente de questões políticas, pois “prestar ajuda técnica para melhorar as estatísticas de educação e os sistemas de informação e fortalecer a avaliação da educação de qualidade para todos” (UNESCO, 2000, p. 72).

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

No ano de 2015, foi reforçada a dinâmica das propostas de uma agenda com pilares do desenvolvimento sustentável (OCHÔA; PINTO, 2015). O documento Negociações da Agenda de Desenvolvimento Pós-2015: Elementos Orientadores da Posição Brasileira¹⁰ (2014) expressa que o processo de negociação da agenda pós-2015, que visa ao desenvolvimento sustentável, tem como base os objetivos de desenvolvimento do milênio, que se ‘encerraram’ em 2015.

A nova agenda tem como propósito reduzir a pobreza e fazer com que se efetive o desenvolvimento sustentável nos patamares ambiental, social e econômico. Tem compromissos universais tanto para os países centrais como para os periféricos. Além

¹⁰ O documento foi elaborado para orientar os negócios brasileiros nas discussões do grupo de trabalho aberto sobre desenvolvimento sustentável (GTA-ODS), no âmbito da Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: < http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf>.

disso, convoca a sociedade civil¹¹, sob a justificativa de ampliação do exercício da democracia, para fazer com que a participação social tenha peso sobre as implementações das leis e das políticas, principalmente para que estejam direcionadas ao cumprimento desses objetivos (ODS, 2014). Por meio da cidadania ativa, a agenda pós-2015 impulsiona a participação.

Em função disso, o relatório “O mundo que queremos pós-2015” identifica a Associação Brasileira de Organizações não Governamentais (Abong)¹² como um instrumento de consulta nacional para promover a substituição dos objetivos do Desenvolvimento do Milênio pelos objetivos desejados a partir de 2015 e ampliar o conhecimento sobre essa nova agenda. O documento redigido pela Abong esclarece que os objetivos do Desenvolvimento do Milênio não acabaram e que os avanços da elaboração da agenda não devem afetar a continuidade dos objetivos já traçados até o final de 2015, mesmo que se estendam (ABONG, 2013).

No relatório, Nilo e Hazard (2014) salientam que os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) foram elaborados pelo secretário da ONU de forma centralizada, num contexto de crise econômica e financeira, de desigualdade social e de conflitos. Por este motivo, tinham significativas limitações, deixavam questões de lado e se tornaram uma agenda reducionista. Para a futura agenda, a solicitação ao secretário geral era dirigir o olhar às questões relevantes para o desenvolvimento global pós-2015 (NILO; HAZARD, 2014).

É importante notar que os documentos internacionais têm, como foco, uma agenda globalmente estruturada para a educação, priorizando melhorar a condição mundial e, por esse motivo, devem-se inserir novos temas na agenda internacional. Com tais características, a conferência realizada no Rio de Janeiro, em 2012, intitulada Rio + 20, sobre o desenvolvimento sustentável, apontou objetivos para integrar a agenda pós-2015 de desenvolvimento das Nações Unidas, revisados em 2013 pelo secretário geral das Nações Unidas (CAMÕES, 2014; AÇÃO EDUCATIVA, 2015).

Para Ireland (2016), essas iniciativas são motivadas pelas estratégias de Jomtien e Dakar e são monitoradas internacionalmente por um relatório global. No alinhamento de manter e defender objetivos de conferências anteriores, a Agenda Educação 2030

¹¹ Para Gramsci, a sociedade civil é representada pela escola, pelos partidos políticos, pela mídia e pelos aparelhos sociais (COUTINHO, 2012).

¹² Para mais informações, acesse: < http://www.abong.org.br/quem_somos.php>

legítima o importante papel da educação na sociedade como a principal impulsionadora para o desenvolvimento (IRELAND, 2016).

2.2.1. Qualidade da Educação.

As avaliações ganharam centralidade nas políticas educacionais quando foram vinculadas à qualidade da educação, que passou a ser pressuposto para a sua aplicação. Com essa concepção, direciona-se a responsabilidade para a escola, respaldando-se em seus resultados (fracasso ou sucesso) e descentralizando-se o Estado de suas responsabilidades, sem restringir o seu domínio (SANTOS; LIMA, 2014).

A política de avaliação está presente em quase todos os níveis de ensino. Além disso, vem perpassando no âmbito da escola, intensificando o trabalho do professor, tanto na jornada de trabalho (carga horária) quanto na responsabilidade de todas as demandas que adentram o muro escolar. Para Garcia (2010), atingir as médias necessárias de desempenho acaba fazendo com que os alunos sejam treinados para os exames e, com isso, há um esvaziamento de objetivos e conteúdos.

Seguindo a mesma lógica, Silva (2014) elucida que, embora as políticas de avaliação em larga escala tenham tido início nos anos 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com alinhamento às propostas do BM, fez com que

Tal atitude transferia para a escola básica a obrigação de apresentar resultados positivos, visto que a quantidade de recursos a serem recebidos pela escola foi condicionada aos resultados nos exames. Pior ainda, as escolas passaram a criar rituais de preparação e treinamento dos alunos para fazerem os testes e obterem notas positivas, num deslocamento das reais funções da escola como espaço pedagógico e institucionalizado de formação escolar e de aprendizagem de conhecimentos pelos estudantes. Preparar e treinar alunos para os testes está muito longe dos processos de formação tão necessários nos tempos atuais. E vai muito além, de verificar resultados em português e matemática (SILVA, 2014, p. 86-87).

A lógica, retratada pela autora como neoliberal, estimula a competição no uso da qualidade de ensino que, além de instaurar a disputa, sem prejuízo à ordem capitalista, modifica a cultura e a mentalidade, sem obstáculos, a favor do capitalismo. Segundo Silveira (2014), cria-se a ideia de que o desempenho das escolas nos índices não pode ser comprometido, pois as recomendações dos OM e seus recursos financeiros implicam o controle do trabalho pedagógico e a convocação da participação da sociedade civil

para cumprir o papel de ‘fiscais’ dos resultados da escola e dos recursos financeiros que chegam direto a ela.

Dessa forma,

Adicionam-se, ainda, as estratégias dos governos para a aplicação de avaliação e exames nacionais, sendo seus resultados hierarquizados e ranqueados para, novamente, legitimar processos de regulação consoantes com a competitividade e o desempenho internacionais esperados (SILVA, 2014, p. 88).

Assim, aos professores compete a tarefa de atender às exigências internacionais constantes das diretrizes curriculares elaboradas pelo Banco Mundial. Consequentemente, eles se veem diante de uma situação em que a melhor opção é aceitar a estrutura recomendada (leia-se construída), reduzindo-se, assim, o seu papel docente (SILVEIRA, 2014).

Santos e Lima (2014) relatam que os Organismos Multilaterais, como o BM, evidenciam que a garantia da eficiência e da qualidade da educação se daria por meio da focalização no espaço escolar. E que entender a qualidade da educação sob a perspectiva dos OM é o mesmo que mensurar o que o trabalho da escola consegue alcançar nos índices, ou seja, passam a vincular a qualidade do desempenho do aluno como consequência do trabalho desenvolvido na escola. Na opinião dos autores, qualidade da educação vai além da garantia de eficiência.

Em outra perspectiva, Gadotti (1994) expõe que a educação de qualidade envolve vários fatores na escola (estrutural, socioeconômico, cultural, etc.), que excedem os ‘limites’ previstos pelos índices. Uma educação de qualidade, segundo defende, vai além de mensurar, e essa educação ‘disponível’, que busca qualidade, deveria ter outro significado, o de formar seres humanos de consciência crítica e questionadora com relação às situações que o cercam e que lhe são oferecidas e disponibilizadas.

Para o ‘alcance’ da qualidade da educação, Dourado, Oliveira e Santos (2007), destacam, como fatores fundamentais para o sistema de educação, as dimensões extrínseca e intrínseca.

Assim as dimensões extrínseca (extraescolar) e intrínseca (intraescolar) são baseadas em níveis como o espaço social, do Estado, do sistema, da escola, do professor e do aluno. Quanto à dimensão extrínseca:

1. Nível do espaço social: a dimensão sócio-econômica e cultural dos entes envolvidos • A influência do acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo ensino-aprendizagem; • A necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projetos escolares para o enfrentamento de questões como: fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc; • A gestão e organização adequada visando lidar com a situação de heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-estudantes das escolas; • A consideração efetiva da trajetória e identidade individual e social dos estudantes, tendo em vista o seu desenvolvimento integral e, portanto, uma aprendizagem significativa; • O estabelecimento de ações e programas voltados à dimensão econômica e cultural, bem como aos aspectos motivacionais que contribuem para a escolha e permanência dos estudantes no espaço escolar, assim como para o engajamento num processo ensino-aprendizagem exitoso. 2. Nível do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias • A necessária ampliação da educação obrigatória como um direito do indivíduo e dever do Estado; • A definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; • A definição e efetivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; • A implementação de sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; • A existência efetiva de programas suplementares e de apoio pedagógico, de acordo com as especificidades de cada país, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, etc. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 1-2).

No que tange à dimensão intrínseca (intraescolar):

1. Nível de sistema: condições de oferta do ensino • Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc; • Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares; • Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa *online*, dentre outros; • Acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola; • Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros, em condições adequadas de uso; • Serviços de apoio e orientação aos estudantes; • Condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; • Ambiente escolar dotado de condições de segurança para o aluno, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; • Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola; 2. Nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar • Estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico; • Planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos; • Organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos; • Mecanismos adequados de informação e de comunicação entre todos os segmentos da escola; • Gestão democrática e participativa incluindo condições administrativas,

financeiras e pedagógicas; • Mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares; • Perfil adequado do gestor da escola incluindo formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência; • Projeto Político Pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, bem como os tempos e espaços de formação; • Disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares; • Definição de programas curriculares relevantes à diferentes modalidades do processo de aprendizagem; • Métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; • Processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem; • Tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; • Planejamento e gestão coletiva do Trabalho Pedagógico; • Jornada escolar ampliada ou integrada visando a garantia de espaços e tempos apropriados as atividades educativas; • Mecanismos de participação do aluno na escola; (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 2-3).

Para que a qualidade seja alcançada, os sujeitos que adentram nos níveis adequados também devem atentar aos preceitos:

3. Nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica

- Perfil docente: titulação/qualificação adequada ao exercício profissional; vínculo efetivo de trabalho; • Valorização da experiência docente; • Progressão na carreira por meio da qualificação permanente e outros requisitos; • Políticas de formação e valorização do pessoal docente: plano de carreira, incentivos, benefícios; • Definição da relação alunos/docente adequada a modalidade; • Garantia de carga horária para a realização de atividades de planejamento, estudo, reuniões pedagógicas, • Atendimento a pais; • Ambiente profícuo ao estabelecimento de relações inter-pessoais, que valorizem atitudes e práticas educativas, contribuindo para a motivação e solidariedade no trabalho; • Atenção/atendimento aos alunos no ambiente escolar.

4. Nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar

- Acesso e condições de permanência adequadas à diversidade sócio-econômica e cultural e à garantia de desempenho satisfatório dos estudantes; • Consideração efetiva da visão de qualidade que os pais e estudantes têm da escola e que levam os estudantes a ter uma visão positiva da escola, os colegas e os professores, bem como a aprendizagem e o modo como aprendem, engajando-se no processo educativo; • Processos avaliativos centrados na melhoria das condições de aprendizagem que permitam a definição de padrões adequados de qualidade educativa e, portanto, focados no desenvolvimento dos estudantes; • Percepção positiva dos alunos quanto ao processo ensino-aprendizagem, as condições educativas e a projeção de sucesso no tocante a trajetória acadêmico-profissional (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 4).

Os autores argumentam que essas dimensões garantem aspectos relevantes para conceituar e definir a qualidade da educação. No entanto, Gadotti (1994) expõe que a escola tem formado para a adaptação à sociedade, ao mesmo tempo em que contribui

para a sua manutenção (relação social existente). Santos (2017) aponta que essa perspectiva contemporânea e hegemonicamente difundida nos discursos internacionais é efetivada devido à perspectiva hegemônica que as políticas educacionais incorporaram e associam a mensuração à relação da qualidade educacional como sinônimo de avaliação.

Acreditamos que o problema da mensuração reside no que se escolhe mensurar, nos meios para tal ação e no suposto ‘aprofundamento’ conferido aos conteúdos envolvidos. Essa forma de avaliar, quando se propõe global, faz com que o contexto e a realidade política, econômica e social de determinado local se percam.

Assim, as múltiplas determinações que Dourado, Oliveira e Santos (2007) assinalam como condição de superação da relação social existente e do próprio processo de ensino e aprendizagem, na concretização da qualidade da educação, deixam de ser legitimadas devido às avaliações (índices desejáveis), que passam a ser indicadores de qualidade da educação.

2.2.2. A Aprendizagem

No Brasil, a ênfase sobre a aprendizagem se deu no decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, no art. 2º: “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007).

Para os Organismos Multilaterais, a pressão dos índices faz com que as escolas direcionem o seu trabalho para que, de fato, aconteça a aprendizagem desejada (leia-se estabelecida), de acordo com os instrumentos de avaliação (SANTOS; LIMA, 2014). Essa vinculação entre qualidade educacional e aprendizagem vem com foco no desenvolvimento econômico, por meio do fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho, claramente exposto no documento do Banco Mundial:

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. 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. 3).

Crosso, Azzi e Bock (2007, p. 6) verificam que, além disso,

[...] o Banco Mundial tem se apropriado do discurso da qualidade, da descentralização, da participação da sociedade civil, dando no entanto sentidos muito próprios a esses conceitos, que devem ser explicitados e disputados por atores da sociedade civil que têm outras perspectivas a respeito e que recusam, por exemplo, a responsabilização da comunidade escolar pela captação de recursos, como propõe o Banco, afirmando o papel do Estado na garantia dos direitos educativos e na promoção da equidade.

Em torno da qualidade da educação transitam conceitos como a aprendizagem, a avaliação e o professor. Observamos, portanto, que a métrica para a qualidade, advinda das avaliações externas, é uma ‘ilusão proposital e consentida’. Pois com os fins ideológicos, cujo objetivo é criar consenso para ter recursos humanos que acompanhem a demanda da economia, não se define a qualidade, para encobrir o que realmente se intenciona. Assim, a avaliação não averigua a qualidade; ela analisa os alunos e professores como uma ferramenta de mercado. Não deixamos de apontar a existência de indicadores dos níveis apropriados para os educadores fazerem a contraproposta ao que é apresentado pelos OM. Da mesma forma, para não reproduzirmos um discurso vazio da mensuração ou não acreditarmos em algum indicativo de qualidade, entendemos que devem ser propostos outros objetivos/índices para a avaliação (pois esta é uma política pública do Estado e de seus usuários). Mesmo porque, muitas vezes, a partir da avaliação (ainda que não seja a única forma), detectam-se problemas e, por meio do instrumento, pode-se buscar a superação. Ressaltamos: a avaliação até aqui mencionada e defendida pelos OM carrega o viés economicista. Como enfatiza Ribeiro (2009), essa ideia de mensuração transforma a avaliação em uma forte ferramenta de controle, de exclusão e de fiscalização. Para o autor, talvez seja esse um dos motivos pelos quais a avaliação tem se tornado uma prática negativa, ou melhor, evidenciando os danos e não os benefícios.

A qualidade, portanto, emerge da necessidade de se prepararem os indivíduos para processos mentais cada vez mais requintados e abstratos, qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho. A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 465).

Sob essa perspectiva, Gatti (2007) salienta que o referencial pedagógico é perdido no momento em que as escalas são divulgadas, em que se questiona o sentido concreto desses indicadores sobre os conteúdos escolares. A autora alerta para o fato de que a Prova Brasil é o novo dado no contexto educacional em função do Ideb que, através de números que indicam desempenho, provocará cobrança em sua função.

Se há uma política que avançou no Brasil, nos últimos 15 anos, foi a implantação dos sistemas de avaliação educacional. Neste período, inúmeras iniciativas deram forma a um robusto e eficiente sistema de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, consolidando uma efetiva política de avaliação educacional. Considerada hoje uma das mais abrangentes e eficientes do mundo, a política de avaliação engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior – Enade, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – Enceja, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – Sinaes, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da Capes – o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação –, configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira (CASTRO, 2009, p. 5).

A avaliação educacional é, para a autora, um instrumento de prestação de contas, que ocasiona debates no campo educacional. Ao mesmo tempo, é uma forma de controlar o sistema educacional, de reduzir os custos dos governos e de estimular a participação da sociedade na busca da responsabilidade social sobre os resultados educacionais (CASTRO, 2009). Nesse caso, para beneficiar o governo, redirecionar a responsabilidade e cobrar da escola mais qualidade.

As reformas educacionais passaram a ser interpretadas com uma forte ligação às avaliações externas, se não por meio delas. Com um discurso de transparência do acompanhamento das avaliações, as divulgações dos resultados acabam por classificar as escolas, evidenciar comparações de resultados, estimular a competição e pressionar, por fim, as que estão com baixo índice (BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015). Essa prática desconsidera todo o processo de ensino e aprendizagem da comunidade escolar, além de sua condição socioeconômica e cultural. Igualmente, afirmam Chirinéa e Brandão (2015, p. 470) que “esses são fatores inerentes ao processo de avaliação e que acabam interferindo em seus resultados”.

Tais avaliações, que passaram a ser sinônimo de qualidade do ensino, além de selecionar conteúdos e habilidades, padronizam o que será medido e ensinado.

(BAUER; ALVARSE; OLIVEIRA, 2015). Assim, a definição do que seria qualidade da educação e sua mensuração ficam pautados em uma concepção unilateral, que desconsidera o todo. Pois, de acordo com Bauer, Alvarse e Oliveira (2015), as avaliações não têm trazido melhoria à qualidade do ensino porque a sua finalidade é medir o rendimento do aluno, e não melhorar a situação educacional e favorecer a tomada de decisão.

As avaliações externas tornaram-se métricas para a qualidade da educação. Os resultados são usados para disseminar as escolas que, segundo esses índices, possuem qualidade de ensino:

[...] a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 463).

Para os autores, a qualidade da educação é reduzida ao desempenho cognitivo do aluno em algumas disciplinas. Deixa-se de atentar para a amplitude da formação do aluno, bem como para outros elementos indispensáveis à categorização de uma educação de qualidade, como a infraestrutura das escolas (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

À medida que as avaliações vão se tornando parâmetro para a qualidade, naturaliza-se o discurso de que as provas aplicadas compreendem o núcleo central do ensino escolar. Nessa crença, o professor torna-se importantíssimo ao oferecer suas habilidades para uma aprendizagem significativa. Soares (2008) destaca que, justamente por sua centralidade, os documentos internacionais passam a tratá-lo como o responsável direto pelo sucesso ou fracasso escolar.

A aprendizagem, para Santos et al. (2016), ganha tamanha importância internacional e nacionalmente, que se torna inquestionável. Segundo o autor, através do controle da aprendizagem, busca-se a melhoria da qualidade da educação.

Assim, o foco excessivo em português e matemática acaba por deixar em segundo plano as outras áreas do conhecimento que também fazem parte da aprendizagem dos conteúdos historicamente produzidos pela humanidade. Tais conteúdos, por meio da transmissão do conhecimento científico, devem cumprir o

principal papel da escola, sem negar ao aluno, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, o vasto campo do conhecimento.

2.2.3. Avaliação em larga escala

As avaliações em larga escala têm tomado tamanha proporção que, no sistema nacional de educação, se torna um dever compreendê-las de forma mais crítica e contextualizada política e socialmente.

É preciso ter presente, também, que medir é diferente de avaliar. Ao medirmos algum fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por uma classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre a grandeza do fenômeno. Temos um número, a frequência em uma categoria, etc. Sabemos o sentido destas grandezas se tivermos algum critério de comparação: grande, pequeno, muito, pouco, etc. Mas, a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado destas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo em avaliação, considerando os valores sociais envolvidos (GATTI, 2003, p. 110).

No entanto, o problema não é avaliar, mas investigar de que maneira os resultados são absorvidos e qual retorno têm gerado. Carvalho e Maschio (2016, p. 338) expressam:

A avaliação não deve ser um meio de atingir resultados, e sim deve ter como ponto de partida a qualidade do resultado que está sendo construído com o aluno. Ela faz parte de um ato pedagógico, pois o educador apresenta seus atributos quando está ensinando, sempre com um olhar direcionado a propósitos para definir o melhor desenvolvimento intelectual e as capacidades dos alunos diante da sociedade.

Em Jomtien já se falava da necessidade de implementar sistemas de avaliação de desempenho para averiguar níveis de conhecimentos desejáveis (UNESCO, 1990).

Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimento e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, p. 4).

As avaliações propostas pelos OM servem como ferramenta de controle do processo educativo. Também servem como métrica de práticas pedagógicas, pois cobram determinados conteúdos e processos dos sistemas de ensino.

Segundo a Unesco, é primordial que os países desenvolvam

[...] um sistema de avaliação, informação, registro e monitoramento com parâmetros internacionais, que possibilitem a formulação de políticas a partir da avaliação dos processos, sistemas e métodos, que assegurem a certificação, validação e homologação dos conhecimentos e habilidades (UNESCO, 2008, p. 5).

A importância das avaliações é tamanha para os OM, que sua implementação é incorporada como critério de sucesso: “Se os governos estão verdadeiramente comprometidos com os resultados da educação, reconhecem a importância fundamental das estatísticas e a necessidade de que existam instituições confiáveis e independentes que as transportam” (UNESCO, 2000, p. 21).

O Estado, para Maués (2014), assumindo o papel de avaliador e regulador, manifesta características gerenciais e acaba por seguir padrões que, quando não atingidos, responsabilizam o professor. Para a autora, o Banco Mundial evidencia a importância de o sistema verificar/avaliar os alunos porque está diretamente vinculado à porcentagem das taxas de crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB). Quando esse desempenho não é atingido, entra em prática outra estratégia, a responsabilização do professor (MAUÉS, 2014).

Além desses fatores, a avaliação é vista por Maués (2014) como a espinha dorsal das ações que decidem e orientam o processo de ensino e aprendizagem. A autora assevera que a valorização alcançada pela avaliação pode ser observada em anos de aplicação dos testes. Segundo ela, as atividades das escolas passam a se voltar para os testes padronizados, modificando, inclusive, a carga horária das disciplinas avaliadas (MAUÉS, 2014).

A autora critica o modelo de adequação das ações desenvolvidas pela escola aos conteúdos exigidos nas provas, posicionando-se que isso não deve ser caracterizado como padrão de qualidade da educação e os conteúdos não podem se tornar reféns da lógica de mercado.

Há necessidade de se estabelecer um conceito claro sobre qualidade da educação. É preciso que se entenda que por meio de testes padronizados o caminho do desenvolvimento econômico e social está prejudicado. Pode-se estar formando pessoas que saibam o básico

exigido pelo mercado, mas não se está formando pessoas que desenvolvam o senso crítico, que tenham uma visão de mundo, que compreendam os problemas da sociedade e que se empenhem em resolvê-los. Estamos formando pessoas para responderem a testes padronizados. Preocupa-nos a memória do país, a história, a geografia, o gosto pela arte, a música, a dança, habilidades que não são pedidas na Prova Brasil, nem na ANA, nem no SAEB, mas que são importantes para a identidade de uma nação, para a conservação de sua historiografia (MAUÉS, 2014, p. 18).

A autora atinge um ponto central das avaliações externas: a contradição entre os conteúdos escolares em sua forma mais geral e ampla, envolvendo todas as áreas de conhecimento e os conteúdos exigidos para o desenvolvimento da força de trabalho. Essa contradição é percebida, até mesmo em documento da Unesco que, embora corrobore na sustentação dessas avaliações, concorda que é preciso ampliar o espaço dos conteúdos exigidos: “Organizar sistemas apropriados de monitoração e avaliação que considerem as diferenças individuais e culturais, se apoiam em padrões de qualidade combinados nacional e regionalmente e permitam a participação em estudos internacionais” (UNESCO, 2000, p. 39).

Outra dimensão que as avaliações em larga escala medem, pouco discutida abertamente, é a associação que se faz ao professor. A avaliação não mensura apenas a qualidade da educação por meio da aprendizagem, ela avalia a qualidade do professor. “Os principais sistemas educacionais investem pesadamente na avaliação do desempenho dos professores. A avaliação dos professores tem duas funções fundamentais: melhorar a qualidade dos professores e mantê-los responsáveis” (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 35).

A qualidade do professor e o fator determinante da aprendizagem. [...] o que impulsiona a aprendizagem? [...] na última década as pesquisas também demonstraram que, uma vez na escola, nenhum outro fator é mais crítico do que a qualidade dos professores. [...] Uma série de excelentes ou maus professores durante vários anos multiplica esses efeitos e pode levar a hiatos intransponíveis nos níveis de aprendizagem dos alunos. Nenhum outro atributo das escolas se aproxima desse impacto sobre o desempenho dos estudantes. Essa evidência intensificou o enfoque dos formuladores de políticas e pesquisadores sobre a forma de identificar professores eficazes. Não se discute que uma definição completa de qualidade do professor deve abranger muitas características diferentes e dimensões do desempenho do professor (UNESCO, 2000, p. 5-6).

Em suma, para a Unesco (2000), a qualidade do professor fortalece a sua responsabilização e, conseqüentemente, aumenta a qualidade do ensino. No documento

fica claro que, desde que o sistema de avaliação do professor foi implementado, não apenas a sua qualidade melhorou, mas os ganhos na aprendizagem também. Assim, segundo o documento, elevar a qualidade dos professores é elevar a qualidade de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2000).

O efeito sobre os professores é a criação de uma aceitação das regras estabelecidas. Ou seja, em alguns casos, o professor incorpora o discurso (através do consenso, de forma inconsciente ou não), como se fosse benéfico para o seu trabalho, como se as recomendações facilitassem as suas atividades pedagógicas. Assim, a avaliação configura-se, ao longo do tempo, de acordo com Freitas (2005) como um recurso da “sociedade ou como um recurso de administração pública”, na definição da direção da educação desejada e necessária (FREITAS, 2005). Contudo, é importante fomentar que no campo da resistência, há professores que questionam o mecanismo de avaliação.

2.2.4. Responsabilização do Professor.

Ao se tornarem peças fundamentais nas políticas educacionais contemporâneas, as estratégias para envolver o professor na implantação das ações são diversas (responsabilização por resultados, gestão gerencial, instituição de carreiras profissionais baseadas no mérito, etc.). Dessa diversidade, evidencia-se em boa parte à formação de consensos (FAUST, 2015). Nessa perspectiva, as mudanças são inevitáveis, necessárias para a adoção de práticas modernas, que visam ao aprimoramento da educação. O professor é convidado a se inserir numa lógica que o prejudica, seja porque aceita tarefas superiores ao que deveria cumprir, ou porque perde de vista a sua função de educador. A profissionalização tem sido uma das principais estratégias adotadas para que o professor assuma responsabilidades, sem que perceba, claramente, as implicações disso para a sua autonomia.

Como se fosse consensual entre os docentes, “nesses termos, profissionalizar a docência seria de interesse universal, aparentemente atendia à demanda de vários segmentos sociais. Assim, rapidamente, o movimento de profissionalização ganhou adeptos” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129).

Sobre os efeitos da perspectiva de profissionalização do professor, as autoras seguem afirmando que

Por parte dos docentes, o apelo à profissionalização constitui uma forma de obter boas condições de trabalho, formação, melhoria salarial, reconhecimento social, ao passo que por parte dos empregadores é um recurso para administrar conflitos, forjar consensos, estabelecer meritocracia, salários diferentes, condições para o gerenciamento do imenso contingente de professores (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 142-143).

Nesse contexto, o professor é prioridade na agenda pós-2015; as mudanças em sua carreira tornam a ação mais incisiva e decisiva.

Os professores desempenham um papel essencial para promover a qualidade da educação tanto na escola como em programas mais flexíveis baseados na comunidade e são os advogados e incentivadores da mudança. Nenhuma reforma da educação terá possibilidade de êxito sem a participação ativa dos professores e seu sentimento de associação. Os professores de todos os níveis do sistema educativo deverão ser respeitados e suficientemente remunerados; ter acesso a formação e a promoção e apoio contínuos de sua carreira profissional, compreendida a educação a distância; e participar no plano local e nacional nas decisões que afetam a sua vida profissional e ambiente de aprendizagem. Assim mesmo deverão aceitar suas responsabilidades profissionais e prestar conta aos alunos e a comunidade geral (UNESCO, 2000, p. 21).

As acusações proferidas pelos OM registram que o professor deixa passar a oportunidade de se tornar um profissional competente e técnico. O problema seria apenas de recursos técnicos, e não de um conjunto de problemas que, em certa medida, envolvem a dimensão do saber fazer, que deve ser ampliada para as condições de trabalho a que os professores são submetidos. Entendemos que esse é um discurso perigoso para a formação dos professores, mesmo porque essas contradições não podem se tornar defesa para o professor deixar de realizar o seu trabalho, que implica enfrentar as condições adversas e lutar por melhores condições de trabalho.

Mesmo considerando os problemas enfrentados e apresentados nesta pesquisa, a avaliação é uma fermenta fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ribeiro (p. 57, 2009), “a avaliação orienta uma inovação, fundamenta a favor ou contra uma reforma, estabelece índices de eficácia do ensino, indica o impacto de uma medida adotada, daí a referência tão constante com a medida”. O autor entende que a avaliação baseada em valor numérico, característica da dimensão quantitativa da realidade (sob determinado ponto de vista), é elemento importante da avaliação, porém é insuficiente para traduzir todas as múltiplas determinações que envolvem a dimensão do processo de avaliação.

A avaliação incorpora outras dimensões, como a política e a ética, que ultrapassam a atividade somente técnica. Isso amplia, sobretudo, a visão de avaliar. Implica uma postura mais participativa e democrática na relação entre a elaboração e a execução, fazendo-se, assim, a negociação entre avaliador e avaliado.

Creemos que a associação entre avaliação externa e qualidade da educação não considera as condições do trabalho do professor nem o perfil socioeconômico em que atua. Além disso, os resultados das avaliações causam desconforto aos docentes, pois se veem frente a números negativos e acabam agregando-os como sua responsabilidade, acarretando estresse, desmotivação e outras consequências desastrosas (FAUST, 2015).

A intencionalidade ocorre pela relação pedagógica. Com isso, ressalta Chuieire (2008, p. 62), “[...] consideramos que a implementação de políticas educativas, aliada a uma atuação pedagógica atenta a conflitos, contradições, fissuras, fragmentos, vozes que constituem o panorama escolar, poderá dar novos sentidos à práxis da avaliação”.

A menção supracitada mostra como as condições de trabalho e os níveis de competitividade enfrentados pelo professor geram impactos, não somente em sua ação pedagógica, mas em sua própria subjetividade.

Ainda sobre as proposições da agenda pós-2015 para o professor, identificamos como os problemas atribuídos a ele se limitam à sua função mais restrita. Inclusive exibem contrariedade com a afirmação de que parte dos problemas da sua função diz respeito às condições de trabalho.

Os sistemas educacionais de alto desempenho também proporcionam grande *reconhecimento e prestígio* aos professores excelentes. Eles têm sistemas para avaliar o potencial e o desempenho de cada professor e concedem aos melhores professores um status especial de professor mestre ou líderes em determinadas áreas do currículo, como a matemática (UNESCO, 2000, p. 42).

Com isso,

[...] o Banco Mundial entende como injusta a atual aplicação de recursos no sistema de ensino, pois destina grande parte das verbas para a folha de pagamento de docentes, além disso, as negociações por salários têm consumido muito tempo do governo, provocado nível de redução na relação professor-aluno e também que a grande maioria dos estudantes universitários provém das classes média e alta. Para equacionar isso o Banco Mundial propõe redefinir parâmetros e prioridades com as despesas públicas e maior contribuição das famílias beneficiadas (LOPES; CAPRIO, 2016, p. 8).

A atividade docente, então, passa a ser racionalizada, padronizada e medida por sua capacidade pragmática e produtiva.

3. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA E A INCORPORAÇÃO DAS PRIORIDADES E RECOMENDAÇÕES DA AGENDA PÓS-2015

Evidenciamos, nos itens anteriores, a existência de uma agenda internacional para a educação e algumas prioridades, das quais realçamos a qualidade da educação, a avaliação, a aprendizagem e a responsabilização do professor. Nossa intenção, neste capítulo, é mostrar como a política educacional brasileira, nesse processo de internacionalização, incorpora essas prioridades e como os documentos nacionais expressam essa incorporação.

A conferência realizada na Coreia do Sul (2015) levantou questões implantadas desde os anos 2000 (Dakar), com a intenção de saber o que deverá ser feito no futuro com os países que abraçaram os compromissos internacionais. Solicitou-se aos países signatários que redigissem um relatório com suas estratégias e previsão de resultados para que, então, inserissem os desafios a serem enfrentados pós-2015, competindo, nessa ordem, um cumprimento dos compromissos estabelecidos (UNESCO, 2014).

Com a centralidade que a avaliação vem assumindo nas políticas públicas educacionais, evidencia-se a preocupação de traçar uma representação cognitiva e cultural da população, nos moldes modernos da organização de produção da sociedade (BARRETTO, 2001). Essas avaliações padronizadas, atreladas à qualidade do ensino advindas das recomendações dos OM, afetam diretamente o processo pedagógico (MEZZARI, 2009).

Os avanços dessas conferências e a dimensão que as prioridades destacadas vêm ganhando são evidentes. O relatório preliminar da educação para todos expõe que essas prioridades incorporam as rotinas escolares, e a centralidade que a avaliação em larga escala alcança se torna inquestionável na política educacional (UNESCO, 2014).

3.1. Plano Decenal de Educação para Todos: atendimento aos preceitos de Jomtien.

A conferência de Jomtien (1990), convocada pela Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, resultou em um consenso de ações em prol da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (da criança ao adulto) e na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

De acordo com a declaração de Jomtien (1990), a educação está atrelada à universalização, e se pautava em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Seus preceitos foram baseados em 10 objetivos:

1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2) expandir o enfoque; 3) universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4) concentrar a atenção na aprendizagem; 5) ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; 6) propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7) fortalecer as alianças; 8) desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9) mobilizar os recursos; 10) fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990).

O documento intitulou-se “O que é o Plano Decenal de Educação para Todos”. Para a elaboração do Plano, foi necessária a criação de um comitê consultivo e executivo, composto pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e entidades governamentais e não governamentais.

De acordo com o MEC/Inep (2000), o Plano dos anos 1990 foi a resposta ao compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não governamentais, na elaboração de um plano de ação voltado às necessidades básicas de aprendizagem. Assim, como medida, o governo brasileiro, por meio do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), iniciou a sua caminhada, cuja expectativa não se realizou, devido à condução e à descontinuidade administrativa no MEC, que só veio a ser deflagrada em 1993 pela Portaria nº 489, de 18 de março de 1993.

Para Cunha (1993), as ações que impediram o desfecho favorável ao PNAC decorreram da tradicional descontinuidade de ações. Porém, o ministro da Educação e do Desporto Murílio Hingel, ao participar da Conferência Nacional, retomou a ideia (em contexto de crise educacional brasileira) do plano decenal para educação. Nesse processo, instituiu ainda a Semana Nacional de Educação para Todos (de 10 a 14 de maio de 1993), que discutiu, com vários segmentos sociais, os aspectos da política de educação para todos, que gerou o documento: Compromisso Nacional de Educação para Todos (assinado pelo MEC, CONSED e UNDIME). Explana o autor que esse compromisso veio para recuperar a educação básica brasileira e, conseqüentemente, tornou-se a base para a elaboração do Plano Decenal.

Com essa promessa, o Plano passou a adotar os preceitos de Jontiem, cujas metas estabeleceram “como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007).

A aprendizagem (que se tornou pequena), diante do desafio de universalizar a educação básica, tem a clara pretensão do desenvolvimento econômico do país e do desenvolvimento do capital humano, pois

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os 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), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, grifos no original).

Dessa forma, o ser humano teria a dignidade de participar e contribuir no desenvolvimento do país. A perspectiva era universalizar o acesso à educação e promover a equidade, focar em expandir e fortalecer as alianças.

Além disso, a aprendizagem era verificada através de avaliações.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O Ideb será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

Da mesma forma,

1. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores.** Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do

diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990, grifos no original).

Nessa articulação de influência, já se falava de aquisição de conhecimentos úteis e de sistema de mensuração do desempenho através da avaliação. Além disso, o papel da família e dos educadores entrou em foco: “O Plano Decenal considera que o principal agente de uma política de qualidade da educação é o professor, devendo a função do magistério ser publicamente reconhecida em sua relevância social” (BRASIL, 1993, p. 5).

Art. 1º O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica [...] fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso [...] Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Igualmente,

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias (UNESCO, 1990, grifos no original).

O educador foi identificado como o principal agente de uma política de qualidade da educação (BRASIL, 1993). A criança foi colocada como figura central para a política educativa, e para que o projeto tivesse o atendimento em sua totalidade, foram necessárias metas globais (BRASIL, 1993).

Assim destacava o documento “O que é o Plano Decenal de Educação para todos”:

As metas a serem alcançadas nos próximos dez anos, ou em períodos intermediários, atenderão aos seguintes escopos mínimos: - incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema; - elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; - assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento; - criar oportunidade de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre; - proporcionar atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas; - ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados (BRASIL, 1993, p. 7).

Portanto, para que estas metas se consolidassem, deveria caber aos estados e municípios, mais decisivamente ao sistema de ensino (a escola), incorporar as metas já existentes à suas metas e acompanhar esse processo por meio de avaliação, em particular o SAEB que, segundo o documento, informa quais resultados estão sendo alcançados.

3.2. O Plano Nacional de Educação.

Previsto no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o Plano Nacional de Educação (PNE) é um ordenamento constitucional e legal para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino (ABICALIL, 2015). O marco do PNE se deu na Constituição de 1934, como mencionado no primeiro capítulo.

O processo de elaboração do primeiro Plano foi de 1961 a 1962, com metas a serem alcançadas em oito anos. Com o passar do tempo, o plano foi revisado e alterado nos anos de 1965 e 1966; na Constituição Federal de 1988, como Lei, passou a aderir à ideia de longo prazo na busca de garantir a estabilidade da educação. Com a promulgação da LDB 9394/96, a União desenvolveu o PNE com a colaboração dos estados e municípios, com metas e diretrizes para dez anos. O plano foi apresentado em 10 de fevereiro de 1998 pelo deputado Ivan Valente (CAETANO et al., 2015). Segundo Sabia e Alaniz (2015), no dia 10 de fevereiro de 1998 foi encaminhado outro

documento ao Congresso, conhecido como PNE - proposta da sociedade brasileira (1997). O MEC divulgou um esboço inicial, o “Plano Nacional de Educação (proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos)”. O desejo do amplo processo de consultas e debates necessários foi inviável, devido ao curto período envolvido. Após a elaboração final, o PNE foi encaminhado ao Congresso em 12 de fevereiro de 1998, com 248 metas.

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

De acordo com os autores, o primeiro plano, sob a Lei nº 10,172/2001, teve 295 metas. Devido a essa grande quantidade, Brasil teve dificuldades para cumpri-lo. A proposta seguinte, do novo PNE, mostrou-se mais objetiva e reduzida para a década. Em 25 de junho de 2014, a presidente da república Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005, que aprovou o PNE com vigência para dez anos. Para que a política fosse garantida, o PNE trouxe a concepção da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010, que lançou o Plano como Política de Estado (CAETANO et al., 2015).

Ferreira e Nogueira (2016), nomeiam o PNE como a política pública mais atual para a melhoria da educação. Esse plano, com 20 metas, repercute diretamente nas políticas estaduais, que, por conseguinte, as direcionam aos planos dos municípios.

Tendo em vista que evidenciamos, nesta pesquisa, algumas recomendações internacionais para a educação, apresentamos algumas prioridades dos Organismos Multilaterais que vão sendo materializadas no PNE e no PME no Brasil.

3.2.1. Qualidade da Educação no PNE.

O conceito de qualidade da educação é, possivelmente, um dos mais significativos no contexto de implementação das propostas dos OM no cenário nacional.

Essa concepção não se dá pelo quantitativo de vezes enunciadas (aproximadamente nove vezes), mas, pelo convencimento e formação de consensos.

Como demonstramos no capítulo anterior, as prioridades dos documentos que definem a agenda pós-2015 relacionam a qualidade da educação à avaliação externa, aprendizagem e responsabilização do professor. Esse conceito é central porque articula todas as prioridades ao seu entorno. Na sequência deste tópico, discorreremos sobre o conceito de qualidade da educação no PNE: seus significados e significações aparentes e menos explícitas.

O PNE elenca, no artigo segundo, as diretrizes que os sistemas escolares devem seguir. Dentre essas, a qualidade da educação, explicitamente na quarta diretriz, tamanha é a valorização do conceito a que está associado: às avaliações (Artigo 11º) e aos diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).

Em nosso entendimento, contudo, a meta que melhor explicita a qualidade da educação e suas relações com as prioridades dos documentos dos OM é a meta 7:

Fomentar a **qualidade da educação** básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014, sem grifos no original).

Não existe um embasamento conceituado para o significado de qualidade da educação (“existe uma ideia camuflada de qualidade”). Está evidente, nessa meta, que promover a qualidade da educação é ver o quanto foi atingido no Ideb. Nesse caso, a qualidade da educação associa-se às avaliações externas e, principalmente, aos índices alcançados nas avaliações.

Outra associação patente é a estabelecida com os professores. Como observamos no capítulo anterior, a Unesco retrata que uma educação de qualidade não se faz sem um professor de qualidade e que, para tanto, seria preciso intervir na seleção desses profissionais, bem como nas estratégias de sua manutenção no sistema, como formação e condições de trabalho.

Em documento elaborado pelo governo federal, para auxiliar agentes públicos a conhecer melhor as metas e estratégias do PNE, fica nítida a relação entre a qualidade da educação e os princípios relacionados pela Unesco (relação entre qualidade da educação e qualidade do professor):

A melhoria da educação e, conseqüentemente, dos índices educacionais e das taxas de escolarização da população e o desenvolvimento social e econômico do País estão relacionados, entre outros, à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica. As pesquisas mostram que professores com formação adequada, com condições dignas de trabalho e que se sentem valorizados contribuem para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, resultando em maior qualidade da educação. A organização e a gestão dos sistemas de ensino e das escolas também são fatores fundamentais nesse aspecto (BRASIL, 2014, p. 53).

O trecho do documento citado demonstra a importância do conceito de qualidade de educação, como vimos. Ele associa o conceito a diversas prioridades, demonstrando sua força. Nas estratégias 7.4 e 7.7, por exemplo, aparece a sua associação às avaliações e índices:

7.4 – Auto avaliação: Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da Educação e o aprimoramento da gestão democrática.

7.7 - Avaliação da qualidade da Educação Básica: Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (BRASIL, 2014).

Essas estratégias indicam a avaliação como o instrumento que opera em função da melhoria da qualidade do ensino, bem como os seus resultados no aperfeiçoamento da prática pedagógica. Em busca da qualidade da educação (para justificar grande parte das ações), incorporam-se prioridades, num encadeamento em que a qualidade da educação é a base que consolida o sistema de avaliação, com o papel de exportar e expor a aprendizagem necessária/esperada, focalizando os professores nessa lógica. Através de suas práticas pedagógicas, há a conformação e o consenso sobre a qualidade da educação aliada aos resultados.

3.2.2. Avaliação de Desempenho no PNE.

A avaliação, no PNE, abrange várias vertentes (o professor, o aluno, a qualidade). Vem detalhada especialmente nas estratégias da meta 7: 7.4, 7.7 e 7.36.

7.4 – Autoavaliação: Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da Educação e o aprimoramento da gestão democrática.

7.7 - Avaliação da qualidade da Educação Básica: Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.

7.11 – Pisa: Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.

7.36 - Políticas de estímulo às escolas: Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A prioridade na avaliação de desempenho articula-se à anterior (qualidade da educação), pois se torna mecanismo para mensurar a qualidade da educação. Segundo a estratégia 7.4, cabe à escola induzir a autoavaliação, para a melhoria da qualidade educacional. Entendemos que, por meio desse processo, as escolas passam a se avaliar para prestar contas da sua gestão, do trabalho desenvolvido.

A estratégia 7.7 trata a avaliação como um instrumento universal da educação básica, que fortalece os resultados, com a melhoria da qualidade do ensino e/ou das práticas pedagógicas. Além disso, a avaliação, nessa estratégia, fortalece a ideia de os resultados serem responsabilidade da prática pedagógica, ou seja, do professor. Assim, o fracasso ou o sucesso nas avaliações fica a cargo das escolas, sem englobar as múltiplas dimensões que fazem com que sejam caracterizadas como fracassadas ou bem-sucedidas.

Nessa lógica, a meta 7.11 retrata o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) como instrumento de avaliação comparada para fomentar discussões da qualidade da educação e do papel que as instituições estão desenvolvendo com os jovens. De acordo com o portal do Inep (2015), a avaliação aplica-se a estudantes a partir do oitavo ano do ensino fundamental, com a faixa etária média de 15 anos de idade. As informações coletadas pelo PISA possibilitam relacionar o desempenho do aluno a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. O PISA coleta dados dos alunos, dos professores e das escolas; os resultados podem auxiliar a redefinição de

políticas educativas (Inep, 2015). Portanto, trata-se de mais um instrumento externo que vai se concretizando no Brasil, para a melhoria do desempenho dos alunos e, por consequência, da qualidade da educação.

Na estratégia 7.36 fica evidente a meritocracia. Os estímulos incluídos para melhorar o desempenho acabam desencadeando uma série de problemas, como a competitividade entre escolas e entre professores. Essa disputa, frequentemente ocasionada pela valorização do mérito, acaba por fortalecer a formação (“novo perfil”) e a carreira docente pautadas na meritocracia.

3.2.3. Aprendizagem no PNE.

O conceito de aprendizagem, como vimos, é amplamente utilizado na segunda etapa de reformas (ações voltadas para a escola e seus sujeitos). Isso porque possui forte caráter consensual e, ao mesmo tempo, estabelece parâmetros de inserção de conteúdo a serem desenvolvidos nas escolas. No PNE, o conceito de aprendizagem aparece inúmeras vezes, quase sempre vinculado à aquisição de habilidades.

Assim como ocorre com a prioridade da qualidade na educação, a aprendizagem não é acompanhada de definição bem desenvolvida. Entretanto, fica nítida a sua relação com uma formação mais utilitarista e instrumental. A Unesco (1990), já determinava que a aprendizagem deve servir para preparar os sujeitos para enfrentar os desafios da sociabilidade capitalista:

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e *Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio [...] Essas necessidades compreendem tanto os 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), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 3, grifos no original).

De acordo com o Plano, a partir dos sistemas de avaliação (Ideb, Saeb e Prova Brasil), a aprendizagem, nas duas últimas décadas, restringiu-se aos avanços do acesso à escola (BRASIL, 2014).

É preciso, no entanto, ter em conta que a melhor aprendizagem não resulta apenas do tempo de permanência na escola, mas do modo adequado da sua utilização. Portanto, o ingresso aos 6 anos no ensino fundamental não pode ser uma medida apenas de ordem administrativa. Nesse sentido, faz-se necessário atentar para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que significa respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, bem como adotar orientações pedagógicas que levem em consideração essas características, para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado. (BRASIL, 2014, p. 19).

Verificamos que o plano atende às recomendações internacionais. Para o Banco Mundial (2011), com a ampliação do acesso à educação, a atenção passa a ser a melhoria da qualidade da educação e a aceleração da aprendizagem. Um dos pilares da estratégia é investir antecipadamente, para que os alunos aprendam os conhecimentos e as habilidades necessárias a uma vida produtiva. A nova estratégia introduz concepções sobre as oportunidades de aprendizagem informal a serem oferecidas aos alunos, a fim de adquirir competências para a empregabilidade que não é garantida no mercado de trabalho desde cedo. Ou seja, a criança deve ter acesso às habilidades para que, futuramente, assimile os conhecimentos necessários à sua possível inserção no mercado de trabalho.

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. • O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade [...] (UNESCO, 1990, p. 5).

Ainda na meta 7, mais especificamente na estratégia 7.9, temos a relação entre a aprendizagem e o alívio à pobreza:

Combate à desigualdade: Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Nessa estratégia, o combate à desigualdade se dá através dos índices padronizados, que devem ser atingidos para assegurar a equidade da aprendizagem. Os fatores socioeconômico e cultural deixam de ser mencionados, pois todos estão, ilusoriamente, “aprendendo o mesmo e com as mesmas dimensões intra e extraescolar”. Nessa perspectiva, o BM investe financeira e tecnicamente para “ajudar” os países como o Brasil a promover resultados de aprendizagem.

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

De acordo com a estratégia 7.9 e com a “ajuda” do BM, a equidade da aprendizagem reduz as diferenças entre os estados, distritos e municípios, pois está voltada à aquisição de habilidades e valores das demandas do capital. Essa estratégia afeta diretamente a escola e principalmente o trabalho do professor, que deve formar indivíduos adaptáveis às suscetibilidades do mercado de trabalho.

3.2.4. Responsabilização do Professor no PNE.

Segundo Oliveira (2012), as reformas educacionais promovidas a partir dos anos 1990 definiram um alargamento das atividades do professor e a consequente precarização do seu trabalho. Nas análises sobre o PNE, constatamos uma relação com as recomendações internacionais, ao propor, aos docentes, atividades que extrapolam o ensino. Na estratégia 6.1, está claro o alargamento e, conseqüentemente, a responsabilização do professor:

Promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento

pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL, 2014).

Na mesma ideia de responsabilização docente, apregoada pelos OM, o PNE evidencia a vinculação entre o desempenho do professor e as avaliações externas: “7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014).

Outro destaque para o qual chamamos a atenção é a qualificação do professor. Trata-se de um tema contraditório, uma vez que se constitui defesa antiga dos docentes, para o incremento das suas condições de trabalho. O PNE aborda essa melhoria como algo a ser atingido até o seu sexto ano de vigência.

Meta 17: Valorização do professor: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Entretanto, quando associamos o aperfeiçoamento da formação do professor às recomendações internacionais, um fator pouco aparente torna-se mais explícito: a ideia de empoderamento do professor, ao se tornar mais “qualificado”.

Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem financiados e governados com eficiência. [...] Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais (UNESCO, 2016, p. 11).

Um docente qualificado/empoderado, segundo os OM, favorece uma aprendizagem mais significativa:

O aumento do acesso precisa ser acompanhado de medidas para melhorar a qualidade e a relevância da educação e da aprendizagem. [...] número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não

discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos (UNESCO, 2016, p. 11).

Portanto, o professor, além de ultrapassar a carga horária de trabalho, precisa conduzir uma aprendizagem “amigável”, centrada no aluno. Mais uma vez cabe ao professor adequar-se às recomendações.

De acordo com a meta 7.36, melhorar os índices e, conseqüentemente, a qualidade da educação, é responsabilidade do professor:

A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).

Meta 4.c: Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento [...] Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO, 2016, p. 24-25).

De acordo com o documento, até 2030 serão necessários mais de 3,5 milhões de professores. A valorização do docente vincula-se, assim, à lacuna de qualidade, porque ele é a referência para completar e alcançar a agenda até 2030. Reiteramos, portanto, que, para os OM, o ‘sucesso’ depende exclusivamente do professor.

3.3. Síntese das prioridades: entre o global e o local.

Fazendo uma síntese das prioridades, Alvarenga e Mazzotti (2017) mencionam que a meta 7 destaca a elevação da qualidade, tomando como referência os índices alcançados nas avaliações externas (Ideb).

A Meta apresentada visa uma educação de qualidade para a Educação Básica, com melhoria em todos os períodos e espécie, tendo como principal escopo a aprendizagem ao atingir as médias do Ideb, ficando responsável por avaliar a qualidade da educação, sendo esta meta fundamental para se verificar se está sendo alcançado o que foi objetivado, atendendo os direitos dos cidadãos (CAETANO et al., 2015, p. 23896).

A meta associa, ainda, a aprendizagem dos alunos à metrificação dos resultados da educação e da sua qualidade, através das avaliações. Haddad et al. (2011) asseveram que o conceito de aprendizagem disposto no PNE vai ao encontro dos princípios neoliberais, que buscam formar habilidades e competências necessárias ao mercado de trabalho. Essa qualidade da educação, que visa à aprendizagem, tem como base os quatros pilares da UNESCO. Os professores, nesse processo, são os facilitadores da aprendizagem, obrigando-se a desconsiderar conteúdos acumulados historicamente pela humanidade para favorecer conteúdos do senso comum (aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver) (HADDAD et al., 2011).

As estratégias de auxílios das metas do PNE utilizam-se de uma base nacional comum dos currículos para proporcionar a aprendizagem esperada, tento em vista que 70% dos alunos devem alcançar aprendizagem suficiente e 50% considerável, conforme os itens 7.1 e 7.2. As estratégias ainda demonstram que, no último ano de vigência do PNE, 80% dos alunos devem alcançar a aprendizagem e o desenvolvimento desejados. Para que isso se consolide, as estratégias contam com um conjunto nacional de indicadores de avaliação, que buscam fortalecer a elaboração de planejamento estratégico e o aprimoramento dos instrumentos de avaliação e das práticas pedagógicas. Em concernência, estabelecem políticas para estimular a melhoria no desempenho do Ideb, estratégias previstas nos itens 7.4, 7.7 e 7.36 (BRASIL, 2014).

Segundo Haddad et al. (2011), o neoliberalismo se utiliza do discurso de qualidade da educação para validar as suas estratégias políticas e ideológicas dominantes. A propagação do fracasso do aluno é direcionada sem considerar os múltiplos fatores do processo de ensino. Para os autores, a meta 7 está atrelada à meta 17, pois “Sabe-se que os indicadores de qualidade, como o Ideb, é um, entre outros

elementos, que compõem uma escola de qualidade. A melhoria no Ideb passa necessariamente pela ação do professor e, em especial, de sua formação (inicial e continuada)”. (FERREIRA; NOGUEIRA, 2016, p. 119).

As avaliações, como a Prova Brasil, não garantem um ensino de qualidade. Contraditoriamente, devido a elas, a cobrança sobre a escola e sobre os professores com relação ao ranking escolar faz com que os alunos sejam preparados visando ao sucesso nas provas, descartando ou deixando em segundo plano os conteúdos das disciplinas (HADDAD et al., 2011).

As metas tradicionais dos sistemas educacionais nacionais e o paradigma tradicional da interação professor-aluno tornaram os professores o ponto central na transmissão de diferentes conjuntos de conhecimento para os alunos na sala de aula. O novo paradigma é que os professores não são o único ou nem mesmo a principal fonte de informação e conhecimento disponível para os alunos. O principal papel dos professores hoje é equipar alunos para buscar, analisar e efetivamente usar grandes quantidades de informações que estão prontamente disponíveis em algum lugar. Os professores também devem desenvolver as competências dos alunos na ampla faixa de áreas valorizadas em uma economia global integrada: pensamento crítico; solução de problemas; trabalho colaborativo em diversos ambientes; adaptação a mudanças e a capacidade de dominar novos conhecimentos e habilidades e demandas variáveis de emprego ao longo de suas vidas (BRUNS; LUQUE, 2014, p. 50).

Aumentar a responsabilidade do docente sobre a qualidade da educação é um grande subterfúgio, em que se incorpora, de forma paulatina e imperceptível, a responsabilidade do professor para os desafios pós-2015.

Assim determinam a “Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 10) e a “Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto” (BRASIL, 2014, p. 10).

Bruns e Luque (2014), evidenciam o recrutamento de melhores professores e o discurso de motivá-los para aperfeiçoar o desempenho. A valorização dos professores, exposta nas metas 17 e 19 com relação ao seu desempenho, estão, na verdade,

assegurando os benefícios econômicos e sociais atrelados às capacidades dos professores.

A seguir, apresentamos o quadro 1 com o comparativo de documentos internacionais e nacional, a fim de apontar algumas aproximações das recomendações internacionais sob algumas prioridades, das quais destacamos a qualidade da educação, avaliação de desempenho, aprendizagem e a responsabilização do professor. Com isso, intencionamos mostrar como a política educacional brasileira incorpora essas prioridades em seu documento (PNE) nesse processo de internacionalização.

Quadro1: Comparativo de Documentos Internacionais e Nacional

PRIORIDADES	PNE	OM
<p>QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (BRASIL, 2014).</p>	<p>VI. melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO/Dakar, 2000, p.9).</p> <p>42. A qualidade está no cerne da educação e que tem lugar nas salas de aula e outros ambientes de aprendizagem é fundamental importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida (UNESCO/Dakar, 2000, p.20).</p> <p>Os ganhos no acesso fazem incidir agora a atenção para o desafio de melhorar a qualidade da educação e acelerar a aprendizagem. Além disso, o panorama global para a educação está a mudar (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2).</p> <p>Comprometemo-nos com uma educação de qualidade e com a melhoria dos resultados de aprendizagem, o que exige o reforço de insumos e processos, além da avaliação de resultados de aprendizagem e de mecanismos para medir o progresso. Garantiremos que professores e educadores sejam empoderados, recrutados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados e apoiados em sistemas que disponham de bons recursos e sejam eficientes e dirigidos de maneira eficaz. A educação de qualidade promove criatividade e conhecimento e também assegura a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, bem como habilidades analíticas e de resolução de problemas, habilidades de alto nível cognitivo e habilidades interpessoais e sociais (UNESCO/Incheon, 2016, p.4).</p> <p>Uma parte integrante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. Uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e</p>

		<p>matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas (UNESCO/Incheon, 2016, p.9).</p> <p>Na implementação da nova agenda, o foco deve ser voltado à eficiência, à eficácia e à equidade dos sistemas educacionais. Os sistemas educacionais devem alcançar, atrair e reter os que estão atualmente excluídos ou sob risco de serem marginalizados. Além disso, para garantir uma educação de qualidade e condições para resultados educacionais eficazes, os governos deveriam fortalecer os sistemas educacionais instituindo e aprimorando mecanismos apropriados e eficazes de responsabilização e governança; garantia de qualidade; sistemas de informação para gerenciamento educacional; procedimentos e mecanismos de financiamento transparentes e eficazes; e dispositivos de gerenciamento institucional, além de garantir a disponibilização de informações confiáveis, atuais e acessíveis (UNESCO/Incheon, 2016, p.10).</p> <p>Desenvolver e implementar políticas de gerenciamento docente inclusivas, equitativas e sensíveis a gênero, que cubram contratação, treinamento, alocação, remuneração, desenvolvimento de carreira e condições de trabalho, além de melhorar o <i>status</i> de professores e educadores e também a qualidade do ensino (UNESCO/Incheon, 2016, p.25).</p>
<p>AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO</p>	<p>Estratégia: 7.4 – Auto avaliação: Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da Educação e o aprimoramento da gestão democrática. Estratégia: 7.7 - Avaliação da qualidade da Educação Básica: Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de</p>	<p>Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO/Jomtien, 1990, p.4).</p> <p>Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO/Jomtien, 1990, p.6). Melhorou a medição e orientação dos seus resultados e também investiu em melhor avaliação de impactos dos programas, aspecto em que o sector da educação está a ajudar a liderar o caminho (BANCO MUNDIAL, 2011, p.2-3).</p> <p>O Banco está a desenvolver novas abordagens ao conhecimento para ajudar a</p>

	<p>ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas.</p> <p>Estratégia: 7.11 – Pisa: Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido.</p> <p>Estratégia: 7.36 - Políticas de estímulo às escolas: Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL, 2014).</p>	<p>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. 6-7).</p> <p>Decidimos desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas. (UNESCO/Incheon, 2016, p.6).</p>
--	---	--

APRENDIZAGEM

Estratégia: 7.9 - Combate à desigualdade: Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (BRASIL, 2014).

Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e *Reconhecendo* a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela, para enfrentar a amplitude e a complexidade do desafio [...] Essas necessidades compreendem tanto os 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), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO/Jomtien, 1990, p.3).

A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado. • O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (UNESCO/Jomtien, 1990, p.5).

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 6).

<p style="text-align: center;">RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR</p>	<p>Estratégia: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola (BRASIL,2014).</p> <p>Estratégia: 7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar (BRASIL,2014).</p> <p>Meta 17: Valorização do professor: Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas da Educação Básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).</p>	<p>A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos. Reforçar os sistemas educacionais significa alinhar a sua governação, a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos. Isto implica uma reforma das relações de responsabilização entre os vários atores e participantes no sistema educacional, para que esse relacionamento seja claro, coerente com as funções, medido, monitorizado e apoiado (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5-6).</p> <p>O aumento do acesso precisa ser acompanhado de medidas para melhorar a qualidade e a relevância da educação e da aprendizagem. [...] número suficiente de professores e educadores de qualidade, que utilizem abordagens pedagógicas centradas no aluno, ativas e colaborativas; e livros, outros materiais didáticos, recursos e tecnologias educacionais de acesso aberto e que sejam não discriminatórios, conduzam à aprendizagem e sejam amigáveis aos alunos, específicos a contextos, eficientes em custo e disponíveis para todos os alunos – crianças, jovens e adultos (UNESCO/Incheon, 2016, p.11).</p> <p>Políticas e regulamentações de ensino precisam ser aplicadas para garantir que todos os professores e educadores sejam empoderados, contratados e remunerados adequadamente, bem treinados, qualificados profissionalmente, motivados, distribuídos de forma equitativa e eficiente em todo o sistema educacional e apoiados por sistemas bem financiados e governados com eficiência. [...] Uma educação de qualidade inclui o desenvolvimento de habilidades, valores, atitudes e conhecimentos que possibilitam aos cidadãos construir vidas saudáveis e realizadas, fazer escolhas bem informadas e responder a desafios locais e globais (UNESCO/Incheon, 2016, p.11).</p> <p>Por fim, a qualidade também requer sistemas para gerenciamento de professores, governança, além de mecanismos de responsabilização e de gerenciamento financeiro público consistente (UNESCO/Incheon, 2016, p.14).</p> <p>Meta 4.c: Até 2030, aumentar substancialmente a oferta de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores nos países em desenvolvimento, principalmente os países de menor</p>
--	---	--

		<p>desenvolvimento relativo e os pequenos Estados insulares em desenvolvimento [...] Os professores são a chave para se alcançar a agenda completa da Educação 2030, assim, essa meta é crucial. Ela requer atenção urgente, com um prazo mais imediato, porque a lacuna de qualidade na educação é exacerbada pela falta e pela distribuição desigual de professores profissionalmente qualificados, sobretudo em áreas desfavorecidas. Como os professores são condição fundamental para garantir uma educação de qualidade, professores e educadores deveriam ser empoderados, adequadamente contratados e remunerados, motivados, profissionalmente qualificados, além de contar com o apoio de sistemas bem financiados, eficientes e governados de forma eficaz (UNESCO/Incheon, 2016, p.24-25).</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração Própria.

3.4. O Plano Municipal de Educação.

Analizamos o Caderno de Orientação do Plano Municipal de Educação (PME), cujo objetivo é promover o apoio técnico ao trabalho dos dirigentes dos municípios. Com o novo PNE decenal (por força constitucional), os 26 estados e os 5.570 municípios deveriam elaborar ou se adequar ao novo PNE até um ano depois da sua publicação. Os Planos Estaduais de Educação (PEEs) precisariam estar em sintonia com o PNE; nesse alinhamento subsequente, os PMEs. Para haver coerência e encadeamento entre os planos, a sua elaboração demandaria contar com o compromisso e o envolvimento da sociedade e dos governos, considerando as diferentes visões de políticas públicas na tarefa de adequação ao novo PNE (BRASIL, 2014).

Para atender a essa orientação, em mensagem de abertura no documento do Plano Municipal de Educação (PME) de Corumbá-MS, expõe que o prefeito Paulo Roberto Duarte declarou que elevar os índices de aproveitamento escolar, o acesso e a permanência dos alunos nas instituições de ensino com qualidade resultará em uma sociedade mais justa e igualitária. O PME deverá contribuir no norteamento das ações educacionais por dez anos (PME, 2015).

Para Saviani (1999), o diagnóstico das necessidades é que deve estabelecer as metas e como deverão ser atingidas. O autor enfatiza que a legislação nacional não impõe a elaboração dos PMEs, porém, também não as proíbe. Entretanto, é nesse percurso que os PMEs, independentemente do município, passam a organizar os sistemas de educação local, tendo como característica a ideia do plano de educação como um instrumento organicista.

Assim, de acordo com o PME de Corumbá, em alinhamento ao PNE e ao PEE, as 20 metas propostas estão de forma clara e executável à realidade do município. O plano de Corumbá teve início em um processo de readequação/construção em 2013 e a partir da aprovação do PNE-2014. Essa dinâmica político-pedagógica passou a contribuir para as discussões e ações do papel da educação em Corumbá (PME, 2015).

O significado do planejamento, para Azanha (1993), é muito ambíguo, e “não há uma ciência do planejamento gerais e abstratos que possam ser aplicados à variedade de situações sociais independente de considerações de natureza política, histórica, cultural, econômica etc.” (AZANHA, 1993, p. 76).

Entendemos que as recomendações para os estados e municípios levam a construir uma unidade nacional em torno das metas do PNE, que potencializam ou limitam os PEEs e, conseqüentemente, os PMEs. De acordo com o Caderno de Orientação, as três esferas de governo deveriam estar envolvidas em conjunto na construção dos planos, visando ao alcance das metas nacionais. Contraditoriamente, o caderno registra que o plano é de todos do município brasileiros, porém, para assegurar a qualidade e dar peso político, o prefeito e os secretários deveriam assumir papel de destaque na elaboração (BRASIL, 2014).

A orientação é a seguinte:

O PME terá a responsabilidade de traduzir e conciliar os desejos, as necessidades e as capacidades educacionais do município para a oferta da educação básica (em todas as suas etapas e modalidades) e também de ensino superior (BRASIL, 2014, p. 8).

Na distribuição de responsabilidades, o caderno expõe que seria indispensável a nomeação de uma equipe técnica, com a função de levantar dados educacionais e propor um Documento-Base (referência legal), que seria depois debatido por uma comissão formada por representantes da sociedade (BRASIL, 2014).

Souza e Duarte (2014) ressaltam que a participação do conjunto da sociedade brasileira estimula a elaboração dos PMEs, mas Werle e Soares (2008) enfatizam que a estrutura do plano nacional é que define o universo que o PME irá abranger.

Assim, os norteadores de universalização e qualidade do ensino, da gestão, dos financiamentos, da formação e da valorização dos profissionais de educação que o PME-2015-2025 foi construído e aprovado na Lei nº. 2.484, de 26 de junho de 2015 para o cumprimento das metas e estratégias, terão o acompanhamento (da Comissão Municipal de Monitoramento e Avaliação do Plano Municipal de Educação de Corumbá (CMMA-PME)) para saber se as propostas estão sendo alcançadas (PME, 2015).

Atendendo às orientações, em Corumbá foram divididas dez comissões de trabalho, de acordo com cada meta. Após os levantamentos de dados e a tabulação, uma comissão, juntamente com diversos segmentos da sociedade, elaborou o texto-base, que foi encaminhado à Câmara Municipal de Corumbá, sendo, em seguida, sancionado pelo prefeito do município (PME, 2015).

O documento base busca um equilíbrio entre as necessidades dos municípios e as metas estabelecidas pelo PNE e pelo PEE. Assim, com esse diagnóstico, as metas e

estratégias do PME tornam-se “factíveis e coerentes” para o futuro PME (BRASIL, 2014).

Segundo o documento do município de Corumbá-MS:

Este Plano Municipal de Educação constitui um instrumento de resposta às demandas, na área da Educação pública e privada do Município de Corumbá, por articular aspirações compartilhadas por toda a sociedade. É também um diagnóstico atual de cada nível, etapa e modalidade de ensino, acompanhado por um conjunto de 20 metas e suas respectivas estratégias, que deverão ser cumpridas, em regime de colaboração com estado e União, no próximo decênio (PME, 2015, p. 25).

Assim,

Para o sucesso dessa tarefa, os responsáveis pelo monitoramento (que pode ser anual) e avaliação (que pode ser trienal) precisam dispor de indicadores bem elaborados e aprovados junto com o PME; tais dispositivos, assim previstos, ajudarão inclusive o monitoramento do PEE e do PNE. Além de serem ferramentas indispensáveis para o processo de monitoramento e avaliação, os indicadores permitem a comunicação com a sociedade, assegurando a transparência e o controle social do Plano. Por essa razão, devem ser objetivos, mensuráveis no tempo, factíveis e relevantes (BRASIL, 2014, p. 11).

Além disso,

Nessa direção, sugere-se: utilização dos meios de comunicação (rádios locais, TV, jornais, cartazes, faixas, outdoors, serviço de som móvel, etc.); envolvimento da sociedade civil (associações comunitárias, organizações religiosas, desportivas e culturais; organizações não governamentais; organizações de classe, como sindicatos, organização estudantil, associações de pais, etc.), da sociedade política (casas legislativas e demais secretarias de governo), das instituições formadoras (instituições de ensino superior, institutos de pesquisa, entre outros); mobilização e aproveitamento do potencial humano e do material artístico-cultural existente no município e, se possível, na região para apresentação de peças teatrais, confecção de músicas, cartazes, enquetes, etc.; estratégias de estudos e debates sobre o andamento de construção do Plano: reuniões, seminários, encontros, audiências públicas, fóruns, etc. A organização de uma Conferência Municipal com etapas escolares, por bairros ou regiões do município, sem dúvida pode qualificar as contribuições ao Documento-Base (BRASIL, 2014, p. 12).

Com todas essas propostas, cabe aos municípios enfrentar esse desafio, adaptar-se e definir indicadores para cada meta, de acordo com a realidade local, contraditoriamente, sem perder o indicador que é o PNE. Assim, destacamos as prioridades.

3.4.1. Qualidade da Educação no PME.

Como já discutimos, a qualidade da educação explicitada no PNE guarda relações muito próximas às recomendações dos OMs. O PME de Corumbá não traz estratégias diferenciadas, tendo em vista que o Plano Municipal deve adaptar as metas e estratégias do PNE à sua realidade. Não há evidências de novas estratégias, mas sim da reprodução da recomendação que vem de cima para baixo (1º PNE, 2º PEE e 3º PME).

A princípio, o Plano se desenha sob a justificativa da qualidade ligada ao acesso e à permanência dos alunos nas instituições de ensino, levando a entender que, dessa forma, a sociedade oferta uma educação de qualidade, justa e igualitária. O PME de Corumbá inclui a universalização, a formação, a valorização dos profissionais de educação, a gestão e o financiamento como os principais aspectos norteadores do papel da educação (PME, 2015).

O quarto item do Art. 2º traz apontamento enfatizando a ‘melhoria da qualidade da educação’; o oitavo trata da relação dos recursos ligados ao Produto Interno Bruto (PIB), que vêm para assegurar a qualidade e a equidade. Vemos que o plano vem delineando a garantia da qualidade ligada a vários quesitos, um dos quais é o processo de avaliação, que aparece já na educação infantil, justificado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (PME, 2015).

As estratégias 1.2 e 1.6 efetivam o que se pretende:

1.2. Assegurar que, ao final da vigência deste PME, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo (PME, 2015, p. 34).

[...]

1.6. Implementar, gradativamente, a avaliação da educação infantil, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes (PME, 2015, p. 35).

As estratégias 2.2 e 2.3 referem-se ao ensino fundamental:

2.2. Promover mecanismos de acompanhamento individualizado para que pelo menos 95% dos (as) alunos (as) concluam esta etapa de ensino na idade recomendada, considerando as habilidades e competências necessárias, até o final da vigência do PME-Corumbá.

2.3. Fortalecer ações para o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude, até o final da vigência do PME-Corumbá (PME, 2015, p. 41).

No tocante ao ensino médio, fica clara a relação concernente à preparação do aluno para a avaliação.

3.6. Contribuir para a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior (PME, 2015, p. 47).

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) elaborou a Ação Educativa (avaliação), com a finalidade de melhorar a qualidade da educação, ou seja, a avaliação como reflexo da qualidade. De acordo com o PME, essa avaliação direciona-se às turmas da 1ª à 9ª série do ensino fundamental e 3ª e 4ª fases da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu desenvolvimento consiste na aplicação no início do primeiro bimestre (em abril) e no final do terceiro bimestre (em setembro), e tem como objetivo diagnosticar como o aluno chega à escola e o que adquire de conhecimento no decorrer do ano. Essa avaliação faz parte do calendário escolar e “os resultados permitem fazer projeções sobre a qualidade do ensino, e a análise destes dados é determinante para a melhoria da aprendizagem” (PME, 2015, p. 62).

Compreendemos que essa é uma recomendação dos OM que chega ao município de Corumbá. É na criação de uma prova local que se dá a efetivação das estratégias internacionais no contexto escolar.

A meta 7 foi retratada na prioridade do PNE e é repetida no PME:

Meta 7: QUALIDADE NA EDUCAÇÃO. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio (OBSERVATÓRIO, 2013).

Se, em uma dimensão maior, que é o PNE, a qualidade da educação não oferece um conceito/significado, não seria diferente no PME. No processo de reprodução, o PME apenas retrata que há a necessidade de melhorar o fluxo escolar e da aprendizagem, para então atender às recomendações e atingir as médias nacionais nos dez anos o que, por consequência, leva à qualidade da educação. O município tem o total de 55 escolas, entre urbanas e rurais. O maior número é de escolas municipais, no total de 31, de acordo com o PME. A meta 7 mencionada é considerada no PME como a mais desafiadora do PNE (2014). Há pelo menos sete estratégias estritamente ligadas à avaliação, para a concretização da qualidade da educação mensurável.

Ressalta-se no PME/Corumbá-MS:

7.4. Constituir, em colaboração entre entes federados e estaduais, um conjunto de indicadores de avaliação institucional, com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, até o quinto ano de vigência deste PME (PME, 2015, p. 72-73).

A estratégia revela a relação entre o PNE e a realidade local. As instituições, entretanto, apresentam realidades distintas. O que uma escola tem de recurso pedagógico e estrutural, por exemplo, provavelmente uma outra, em um mesmo contexto, não terá. Não deixamos de olhar sob o prisma da avaliação globalmente recomendada e desenvolvida, mas entendemos que essa estratégia cria a ideia de uma contraproposta, de olhar e atender à instituição conforme seu perfil (aluno, professor, estrutural, socioeconômico, cultural e histórico). Com isso, questionamos, quais indicadores estão em questão?

Outra meta do PME é:

7.5. Desenvolver, anualmente, a autoavaliação integrada nas escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (PME, 2015, p. 73).

Nessa estratégia, como lemos, a avaliação é uma ferramenta para detectar o que precisa ser fortalecido para a melhoria e a continuidade da qualidade da educação, ou seja, a perspectiva dos OM, tão disseminada em nosso campo educacional brasileiro, está visível no PME. Para que isso se efetive:

7.6. Fomentar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de profissionais da Educação, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, como bibliotecas, auditórios, brinquedotecas, sala de psicomotricidade com acessibilidade, dentre outros.

7.7. Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas (PME, 2015, p. 73).

Nessa estratégia, os resultados, além de espelhar a qualidade, direcionam a prática pedagógica no uso dos resultados. Por conseguinte,

7.9. Orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem.

7.10. Utilizar os resultados das avaliações nacionais, estaduais e municipais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução do PME (PME, 2015, p. 73).

Notamos que essa perspectiva, voltada à prática pedagógica, encaminha ao professor a responsabilidade, no dia a dia, de diminuir a diferença dos índices, de melhorar os índices e de adequar a sua prática aos processos desejados. A meta 7.12 confirma a ampliação da avaliação na rede de ensino:

7.12. Ampliar e fortalecer instrumento de avaliação municipal, considerando as especificidades e a diversidade sociocultural nas etapas do ensino fundamental e promover sua permanente adequação (PME, 2015, p. 74).

O esforço de ampliar e promover a adequação conforme o grau de ensino demonstra que o plano se adequou às recomendações nacionais e internacionais. Em nenhum momento se registrou outra forma de evidenciar e propiciar a qualidade da educação.

3.4.2. Avaliação de Desempenho no PME.

A política de avaliação está enraizada na educação brasileira. Reflexo disso são os planos educacionais cobertos de recomendações das avaliações em quase todos os níveis da educação, como temos citado. No Plano Municipal de Educação de Corumbá não seria diferente. Essa prioridade fica evidente nas estratégias 7.4, 7.5, 7.7, 7.9, 7.10, 7.11, 7.12 como observamos.

7.4. Constituir, em colaboração entre entes federados e estaduais, um conjunto de indicadores de avaliação institucional, com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, até o quinto ano de vigência deste PME (PME, 2015, p. 72-73).

7.5. Desenvolver, anualmente, a autoavaliação integrada nas escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (PME, 2015, p. 73).

7.7. Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas;

7.9. Orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem;

7.10. Utilizar os resultados das avaliações nacionais, estaduais e municipais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução do PME (PME, 2015, p. 73).

7.11. Melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções:

PISA	2015	2018	2021
Média dos resultados em matemática, leitura e ciências.	438	455	473

7.12. Ampliar e fortalecer instrumento de avaliação municipal, considerando as especificidades e a diversidade sociocultural nas etapas do ensino fundamental e promover sua permanente adequação (PME, 2015, p. 74).

Essas estratégias se complementam. A estratégia 7.4 inclui um conjunto de indicadores de avaliação com base no professor, nos alunos e nas condições locais, para mostrar que as orientações nacionais se adequam às realidades dos municípios. A 7.5 trata da avaliação anual (Ação Educativa), para fortalecer e melhorar a elaboração de planejamentos estratégicos, visando à melhoria contínua da gestão e das práticas dos professores, ou seja, adaptação ao que é desejado e não ao que é necessário. Nessa lógica, a estratégia 7.7 apoia o uso dos resultados para “melhorar as práticas pedagógicas” e vem ao encontro da 7.9, que busca acompanhar as metas para garantir a equidade de aprendizagem na mesma perspectiva defendida no PNE, como discutimos nos tópicos anteriores.

As estratégias 7.10, 7.11, e 7.12, que se referem à melhoria da qualidade do ensino, através das práticas pedagógicas e do PISA, e à ampliação das avaliações, efetivam essa prioridade, tão disseminada no Brasil. Os índices são usados para “aprimorar e melhorar” a realidade educacional local, em relação à realidade desejada e propagada nacionalmente. Nessa lógica, a formação continuada de professores e as recomendações no chão da escola voltam-se em prol da avaliação, como se fosse possível padronizar uma realidade alcançável.

O Município também aplica a avaliação chamada “Ação Educativa”, atendendo às recomendações.

Na perspectiva de atender às demandas desse cenário educacional, em 2012, a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) elaborou e implantou o Projeto “Ação Educativa”, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação básica. O projeto consiste na aplicação de avaliação sistemática, para as turmas de 1ª a 9ª série, do ensino fundamental e nas 3ª e 4ª fases da EJA, sendo dividido em duas etapas: a primeira acontece no início do ano letivo e visa diagnosticar a aprendizagem adquirida até então pelo (a) aluno (a) e a segunda etapa, no final do terceiro bimestre, com o objetivo de aferir os conhecimentos adquiridos ao longo do ano decorrente (PME, 2015, p. 62).

A Ação Educativa concretiza, no dia a dia das escolas de Corumbá, uma série de ações, em busca do atendimento às demandas do cenário nacional. Incorpora-se, no município, o sistema de avaliação que visa à melhoria dos índices (leia-se qualidade da educação).

3.4.3. Aprendizagem no PME.

A aprendizagem, no PME, não se desvincula da maioria das estratégias e metas, porém, se evidencia quando se discursa sobre alfabetização e qualidade da educação.

5.6. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e o letramento que favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade (PME, 2015, p. 63).

Nessa estratégia, a aprendizagem vincula-se à alfabetização. De acordo com o Plano, a alfabetização melhora também os índices, visto que os resultados levam a projetar o aprimoramento da aprendizagem. De acordo com o BM (2011), para se efetivar o desenvolvimento do país, requer-se investir na base e oferecer oportunidade de aprendizagem acelerada. Com o aumento do acesso à educação, a atenção agora se volta à melhora da qualidade, por meio da gestão e da oferta acelerada da aprendizagem. Assim, a proposta faz com que as crianças e os jovens desenvolvam, desde cedo, as competências para o mercado de trabalho.

O PME expressa que, a cada etapa escolar, são estabelecidas expectativas e propostas pedagógicas de aprendizagem e habilidades específicas de cada fase do desenvolvimento humano.

O Plano Municipal de Corumbá menciona o Ideb na estratégia 7.9: “Orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem” (PME, 2015, p. 73). A aprendizagem, mais uma vez, é vista como um elemento que dá força à avaliação, na sua forma mais esvaziada de significado. Pelo documento, atingir as metas do Ideb é garantir a aprendizagem.

3.4.4. Responsabilização do Professor no PME.

Na esteira da discussão, a responsabilização do professor cada vez mais fica evidente. No PME, tal responsabilidade está descrita na seguinte estratégia:

5.2. Garantir, em jornada ampliada, reforço escolar para estudantes de 1º ao 3º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem, com acompanhamento de professores (as), considerando os resultados das avaliações (PME, 2015, p. 63).

Como no plano nacional, o municipal também incorporou o sentido da ampliação da jornada de trabalho. De acordo com essa estratégia, em sua jornada ampliada de trabalho, o professor deve oferecer reforço aos estudantes com dificuldades considerando-se os resultados das avaliações. Fica a seu cargo o aperfeiçoamento da aprendizagem do aluno, medida pelos índices.

Em se tratando de responsabilidade, em uma das suas estratégias, o PME convoca a responsabilização da sociedade civil quanto ao cumprimento das políticas públicas educacionais:

7.27. Estimular a participação das famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com o propósito de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais (PME, 2015, p. 76).

Além disso, o Plano deixa bem claro que, para se alcançar a ambiciosa alfabetização estabelecida pelo PNE (2014), frente aos resultados das avaliações externas, é imprescindível haver um trabalho intencional, visando à melhoria da qualidade da formação inicial e continuada dos professores. Ou seja, cabe ao professor melhorar a sua formação para melhorar a alfabetização e os resultados nas avaliações externas.

Além da ampliação da jornada de trabalho do professor e da sua responsabilidade frente aos resultados, o PME efetiva, paulatinamente, as estratégias recomendadas internacionalmente.

3.5. O Ideb e o Plano de Desenvolvimento da Educação.

O Ideb, desenvolvido pelo Inep em 2005, e instituído em 2007, é um dos principais instrumentos para medir a qualidade da aprendizagem no Brasil. É uma ferramenta que avalia não só a aprendizagem como também a gestão de ensino. Porém, a avaliação é decorrente do número de aprovação e da média (SOARES; XAVIER, 2013).

O índice gerou grandes discussões no campo da educação, quando passou a ser relacionado à qualidade da educação, a partir do momento em que a ferramenta começou a conferir o quanto a escola apresenta de qualidade (GUSMÃO, 2013).

Esta premissa subsidia a afirmação de que a criação, o aprimoramento e a evolução das avaliações educacionais externas e as políticas

públicas educacionais estão entrelaçadas, uma vez que, os índices resultantes destas avaliações, sejam elas nos parâmetros nacionais (como o Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) ou internacionais (como o PISA – *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Alunos), balizam e orientam as diretrizes governamentais (GODINHO; FARIAS, 2013, p. 2).

Segundo as autoras, os resultados aferidos nas avaliações expõem o trabalho docente. Isso porque o Ideb é resultado do processo de avaliação externa desde os anos de 1990. Tem por objetivo verificar o cumprimento das metas fixadas no compromisso Todos pela Educação, sendo eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (SANTOS, 2017).

O Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apresentado em março e lançado oficialmente em 24 de abril de 2007. Ao mesmo tempo, foi promulgado o Decreto Federal nº 6.094, que sistematizou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que, segundo Oliveira (2010), é o carro chefe do PDE. Está organizado em quatro eixos norteadoras: a educação básica, superior, profissional e a alfabetização. Inclui mais de 40 programas, sendo 30 os principais desdobramentos dos programas do MEC. O PDE visa a intervir e acabar com os índices baixos de rendimento escolar da rede pública e apontar novos caminhos, frente aos problemas enfrentados (OLIVEIRA, 2010).

O PDE é uma ferramenta de planejamento estratégico, com visão pragmática, que tem contribuído para a formação de uma nova gestão escolar (SANTOS et al., 2012). Com a criação do PDE, a política de avaliação e o gerencialismo na escola passaram a incorporar a lógica de competição e de responsabilização dos professores (FAUST, 2015).

Faust (2015) sublinha que o PDE está servindo à lógica de mercado, que desconsidera a carreira docente e que se baseia na pedagogia de resultados. Com essa declaração, a autora pontua que os discursos propagados em torno das metas do PDE a serem atingidas têm o professor como protagonista do sucesso da política, caindo sobre si a capacidade de cumprir esse compromisso (FAUST, 2015).

Na visão de Gadotti (2008), o PDE conta com parcerias para garantir uma educação de qualidade, pois a centralidade é na qualidade da aprendizagem. O autor explana que uma das fragilidades do PDE é a não evidência da teoria que o sustenta.

O PDE partiu do diagnóstico de que a “indústria da aprovação automática” é tão perniciosa quanto a “indústria da repetência”. Dessa

preocupação nasceu a idéia de combinar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) num único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (PDE, p. 21).

Faust (2015) frisa que as avaliações são restritas a áreas e conhecimentos, pois são direcionadas à matemática e ao português. No relatório preliminar da educação para todos, o Saeb possibilitou a implementação e a divulgação do desempenho do aluno, com a criação do Ideb. Essa medida, considerada no relatório como melhoria, define ações a partir dos resultados (UNESCO, 2014).

Do ponto de vista técnico, o PDE se apóia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação construídos a partir de indicadores do aproveitamento dos alunos e expressos nas provas aplicadas regularmente sob coordenação do Inep, a partir dos quais foi elaborado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (SAVIANI, 2007, p. 1245).

Assim como parte do PDE, o Ideb coloca em ação as propostas do plano (CHIRINÉA; FONSECA, 2015). Essa ferramenta, que indica a qualidade da educação no Brasil, leva a dois pontos de análise: o processo de gestão e a aprendizagem (SOARES; XAVIER, 2013).

Podemos dizer hoje que, no âmbito educacional, o PDE é o eixo norteador de todos os demais programas setoriais existentes no país e em qualquer nível de ensino. Isso o configura no lugar da política educacional como o elemento mais importante no momento. Ao articular Estados e Municípios com a União, o PDE busca uma equalização da política educacional para que suas metas sejam cumpridas e para poder traçar um panorama do seu próprio desenvolvimento (OLIVEIRA, 2010, p. 36).

Assim, acaba-se por desconsiderar as diretrizes e metas no PNE. Santos (2017) enfatiza que a política educacional tem sido marcada pela descontinuidade, devido à falta de planejamento de políticas de governo e de planejamentos de longo prazo. Ou seja, são lançadas políticas para o atendimento das prioridades da agenda internacional para a educação, descentralizando e, ao mesmo tempo, centralizando o Estado na governabilidade das estratégias.

Para Camini (2010), o decreto nº 6.094 contou com o compromisso dos entes federados, estados, municípios e distrito federal, que foram convidados pelo MEC a aderir ao decreto. Porém, a autora verificou que não houve consulta e nem debate sobre a elaboração do plano. Não se levou em conta “[...] o acúmulo histórico produzido pelos

educadores organizados em suas entidades através do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, as pautas discutidas e aprovadas em inúmeras conferências, congressos [...]” (CAMINI, 2010, p. 539).

Camini (2010) menciona que o ministro Haddad (2007) ressaltou a relevância do Ideb como indicador da qualidade da educação. Assim se explica a aferição do Ideb:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Com esse efetivo destaque, o Ideb passou a ser a ferramenta que objetivamente deve constatar se as metas e os compromissos estabelecidos estão sendo cumpridos. Quanto à adesão ao compromisso:

Art. 4º A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Compromisso far-se-á por meio de termo de adesão voluntária, na forma deste Decreto.

Art. 5º A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas no art. 2º [...].

§ 1º O Ministério da Educação enviará aos Municípios, Distrito Federal e Estados, como subsídio à decisão de adesão ao Compromisso, a respectiva Base de Dados Educacionais, acompanhada de informe elaborado pelo Inep, com indicação de meta a atingir e respectiva evolução no tempo.

§ 2º O cumprimento das metas constantes do termo de adesão será atestado pelo Ministério da Educação.

§ 3º O Município que não preencher as condições técnicas para realização da Prova Brasil será objeto de programa especial de estabelecimento e monitoramento das metas [...].

Art. 6º Será instituído o Comitê Nacional do Compromisso Todos pela Educação, incumbido de colaborar com a formulação de estratégias de mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, que subsidiarão a atuação dos agentes públicos e privados.

§ 1º O Comitê Nacional será instituído em ato do Ministro de Estado da Educação, que o presidirá.

§ 2º O Comitê Nacional poderá convidar a participar de suas reuniões e atividades representantes de outros poderes e de organismos internacionais.

Art. 7º Podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se

mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

O plano de metas Compromisso Todos pela educação afirma a necessidade de:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir [...];

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional [...];

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, referido no art. 3º [...];

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb (BRASIL, 2007).

Para Camini (2010), esse compromisso controlado e pré-estabelecido pelos resultados delibera responsabilização da gestão pública escolar, através do compromisso com os resultados. O vínculo estratégico advindo do compromisso é a busca do Estado moderno que, através do sistema de avaliação e responsabilização, cria novos objetivos, para definir novas políticas. Assim, entende a autora que o PDE implementa a lógica gerencialista. E na intenção de organizar o sistema educativo, acaba por limitar a autonomia sobre questões pedagógicas definidas pela comunidade escolar.

Camini (2010) expõe, de forma inteligente, a vertente democrática e de gerencialismo empresarial para a gestão educacional presente no PDE escola. Identifica os princípios realçados: “[...] enfatizando os princípios de eficiência e produtividade, racionalização administrativa e avaliação estandardizada de desempenho, ocorrendo de forma variada, envolvendo múltiplos fatores conjugados” (CAMINI, 2010, p. 548).

Nesse percurso de análise, entendemos que, no Brasil, a avaliação contribui para a política de responsabilização, e o Ideb cumpre o papel de prestação de contas à sociedade, ao mesmo tempo em que se torna o maior meio de indicar e medir a qualidade da educação nos dias de hoje. Vemos que a ideia de obter maior comprometimento com os resultados desencadeia uma série de implicações no campo educacional, e essa estratégia consentida e reproduzida torna-se ambiciosa. Dessa

forma, percebemos que, cada vez mais, será preciso aprimorar os índices, usá-los e, assim, subsidiar novas propostas, novas habilidades e competências. Instala-se a sensação de que a busca pelo resultado desejado infiltrará as nossas rotinas a ponto de as circunstâncias social e econômica em que vivemos passarem a ser somente um discurso descritivo. Persistir na discussão desse assunto e olhar atentamente ao que se estabelece de cima para baixo torna-se o grande desafio da sociedade e da educação.

Contudo, à medida que aumenta as ações à política da responsabilização, também se estabelecem influências adversas frente a essa política.

4. IMPLICAÇÕES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DE ESCOLAS BRASILEIRAS

Em geral, os estados e municípios aplicam testes complementares aos testes nacionais (Prova Brasil e Provinha Brasil). Essa estratégia é, inclusive, recomendada por organismos multilaterais como forma de induzir práticas avaliativas nas escolas. No município de Corumbá, essa avaliação recebe o nome de Ação Educativa.

4.1. Escolas pesquisadas.

A investigação foi conduzida em três escolas do Município de Corumbá-MS, que serão referenciadas, neste capítulo, como escolas X, Y e Z. Elas foram selecionadas a partir da indicação da Secretaria de Educação, tendo como base três critérios: uma escola com boa avaliação no Ideb, que se encontre na periferia (escola X); uma escola com boa avaliação, que se encontre na região central da cidade (escola Y); uma escola considerada pela Secretaria como modelo de gestão, de trabalho pedagógico, mas que não tem atingido bons resultados nas avaliações nacionais e locais (escola Z). Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores das disciplinas avaliadas na Prova Brasil (Português e Matemática dos quintos anos), diretores e coordenadores pedagógicos das escolas pesquisadas. Estes foram referidos como: três diretores (X,Y,Z), dois coordenadores pedagógicos (Y e Z) e seis professores (A e B da escola X; A e B da escola Y; A e B da escola Z).

Assim, como mencionamos na introdução, a nossa hipótese é que a escola com melhores notas acaba treinando os alunos, enquanto a escola com boa gestão não está excessivamente preocupada com essa questão.

4.2. Reflexões sobre as entrevistas

4.2.2. Rotina das escolas

A escola X, localizada na periferia, é destacada nesta análise como a escola com boa avaliação no Ideb. No início do ano letivo, o critério estabelecido para iniciar as atividades (para a prova Brasil) na escola foi a seleção de professores com disponibilidade de tempo¹³ para acompanhar o processo durante todo o ano, já que seria

¹³ Quando se refere à disponibilidade de tempo, a escola entende o tempo em que o professor atende às “necessidades” da escola, além da sua carga de trabalho.

nesse período a aplicação da Prova Brasil. Além disso, reuniram-se para estabelecerem a proposta da escola para o ano de 2015.

Foram destinados, então, coordenadores pedagógicos para os professores que atuariam nos quintos e nonos anos (turmas que fazem a Prova Brasil). Eles estavam sempre acompanhando os professores, compartilhando ideias e atividades que seriam verificadas na avaliação. A equipe escolar passou por um intenso processo de responsabilização docente, pois o sentimento era de que deveriam apresentar bons resultados, já que, no ano anterior da Prova Brasil, a instituição não havia sido bem-sucedida. Ocorreram inúmeras reuniões, e a prioridade foi dada aos quintos e nonos anos, que representariam a escola na avaliação. Isso levou toda a escola a se mobilizar em favor daquelas séries, envolvendo desde a equipe de limpeza à manutenção dos aparelhos de ar condicionado, criando um “clima escolar favorável” para que as turmas desenvolvessem as suas atividades sem “interferências/precariedades”. Com esse objetivo, foram aplicadas avaliações elaboradas tanto pela própria escola quanto pela Secretaria de Educação, com as turmas dos nonos e quintos anos. A escola realizava ações quando os professores representantes eram convocados para a formação continuada em serviço, pois seria dedicada ao processo de ensino e aprendizagem voltado à Prova Brasil. Durante aquele ano, a escola se preparou e preparou os seus alunos, como consequência desse processo avaliativo.

Durante o ano de 2015, efetivou-se, diretamente no chão da escola X, o consenso ativo¹⁴, a ponto de não só os professores como também a Secretaria de Educação do município ter atuado na base (dentro da escola) cobrando, monitorando, buscando ações e resultados diferentes dos que já haviam apresentado.

[...] a escola passou por um monitoramento/acompanhamento técnico da secretaria e isso incomodava muito toda a equipe da escola [...] a secretaria apresentava o suporte para “ajudar”, mas também para querer ver que ações a escola estava preparando para a prova de 2015 [...] então viemos desse contexto (Direção da escola X).

Nesse processo de consentimento,

[...] foi feita uma sondagem, e o que foi importante para o ano letivo, foi estarmos desenvolvendo simulados para ajudar o aluno, a saber lidar com a situação da prova no dia de sua aplicação. [...] de fevereiro

¹⁴ “[...] o consenso ativo e direto, ou seja, a participação dos indivíduos, ainda que provoque uma aparência de desagregação de tumulto. Uma consciência coletiva, ou seja, um organismo vivo só se forma depois que a multiplicidade se unifica através do atrito dos indivíduos: e não se pode dizer que o “silêncio” não seja multiplicidade” (COUTINHO, 2011, p. 333).

até setembro/outubro desenvolvemos dois simulados a cada mês dentro daquilo que cairia na Prova Brasil [...] com isso, observamos questões como o nervosismo, do aluno não conseguir aproveitar as duas horas de prova por não conseguir enquadrar as questões em determinado tempo [...] são situações que não podemos deixar o aluno identificar no dia da prova [...] isso tem que ser trabalhado no decorrer do ano [...] readaptação do planejamento para que o aluno consiga ver os conteúdos que serão cobrados no final do ano e que ele não corra o risco de se deparar com conteúdo e não saber fazer [...] uma prova que tem um grau de dificuldade que envolve questões de raciocínio rápido, distribuição de tempo e que envolve toda a preparação da escola [...] leva a direção a fazer recomendações no começo do ano, mostrar as metas, o percentual que temos e o que precisamos atingir [...] porque é o percentual exigido em nosso município, então a escola tem que estar dentro daquilo. [...] são todas as estratégias que você planeja para obter sucesso [...] trabalhamos na instituição e queremos ver ela bem vista com o nível, ser reconhecida [...] temos que mostrar que temos um bom ensino, um ensino de qualidade [...] nesse ano, a escola obteve sucesso bem expressivo, bem bacana, na escola (Professor A da escola X).

Essas ações associam-se às políticas educacionais mais contemporâneas que, segundo Santos (2013), “[...] não visam apenas à incorporação de novos termos, mas, principalmente, novas práticas cuja finalidade é a formação de um novo homem coletivo, conformado às transformações propostas pela atual constituição social” (SANTOS, 2013, p. 615).

Semelhantemente, a escola Y, localizada na região central da cidade, teve boa avaliação. Iniciou o ano de 2015 com professores que já atuavam na instituição havia um tempo. A direção elaborou uma apostila para ser utilizada ao longo do ano letivo. A apostila, desenvolvida a partir dos descritores¹⁵ propostos pelo MEC, foi trabalhada desde a primeira série e, dessa maneira, passou por um processo contínuo até a nona série. Para que a coordenação estivesse a par do desenvolvimento do aluno, foi criada uma ficha de acompanhamento do seu desempenho nas disciplinas. Caso não estivesse correspondendo ao processo esperado, eram tomadas medidas corretivas, para que o estudante mantivesse o nível desejado pela escola. As ações visavam, ainda, a orientar os professores a tomarem decisões mais assertivas em relação aos alunos que, supostamente, não demonstrassem o desempenho esperado. Assim, professor e aluno acabavam se orientado por uma ficha que, na verdade, tinha o objetivo menos de

¹⁵ De acordo com site do MEC, as Secretarias municipais e estaduais de educação pública que possuem turmas do quinto e nono anos do ensino fundamental recebem matrizes de referência (com temas, tópicos e descritores) que informam aos gestores e professores os conteúdos e as questões sobre português e matemática que serão avaliadas (MEC, 2016).

promover a aprendizagem e mais de detectar possíveis dificuldades vinculadas à realização da Prova Brasil.

O consenso ativo refere-se à tentativa da classe dominante de estabelecer a sua hegemonia sobre as classes subalternas. Para Santos (2013), o autor Gramsci mostra, que é uma importante estratégia de convencimento, justamente porque conta com a ação ativa da classe trabalhadora, o que, em nosso estudo, torna-se fundamental, já que acompanhamos, nas escolas, ações de fortalecimento da lógica avaliativa proposta pela Prova Brasil, promovidas pelos próprios professores. Assim, é por meio do consenso ativo que analisamos as políticas que impõem ao professor a responsabilidade pela educação. Através do consenso ativo, princípios contrários aos interesses contra-hegemônicos são adotados como se pertencessem aos professores, disseminando-se em seus discursos e práticas (SANTOS, 2013). Ações como a implementação de fichas de acompanhamento representam a conformação ao consenso ativo, visto que “[...] busca [m] soluções amplamente aceitas, como a implementação de ações descentralizadoras, práticas que ofereçam autonomia parcial e incentivo à participação na gestão escolar” (SANTOS, 2013, p. 615).

Dando continuidade à exposição sobre o contexto de implementação das ações preparatórias à aplicação da Prova Brasil, a escola Z, considerada pela Secretaria como modelo de gestão e de trabalho pedagógico, não atingiu bons resultados nas avaliações nacionais e locais durante o ano de 2015, ou seja, não se dedicou à “priorização” das avaliações externas.

A possível explicação para não priorizarem a preparação para a prova foi, primeiramente, pela compreensão da equipe gestora da escola sobre seguir a ementa da Secretaria de Educação e, em segundo lugar, devido às mudanças por que a escola passou em sua equipe gestora que não priorizou, como as outras, a seleção de professores para os quintos anos. Ocorre que o ano letivo foi iniciado com uma equipe de professores para essas turmas; ao longo do ano houve sua substituição. Ainda assim, com todas essas mudanças, a escola estabeleceu duas avaliações diagnósticas para desenvolver durante o ano. A coordenação pedagógica auxiliava os professores, disponibilizando atividades voltadas aos descritores (a escola tem uma coleção de português e matemática da Prova Brasil) e a sala de multimídia para pesquisa de atividades. Também contava com a ajuda de acadêmicos participantes do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. Os professores da escola Z

foram preparados para atuar em período de contraturno, em particular o de matemática, que aprofundava os estudos com os alunos que se interessavam em aprender.

Assim expôs a direção da escola:

A ideia adotada para a seleção de professores foi sob o critério da alfabetização, pois precisávamos disso. De pessoas compromissadas, que queriam estar na escola, porque sabemos que o salário não é o ideal [...] (Direção da escola Z).

Quando indagamos a respeito das prioridades da escola em relação à avaliação em larga escala, a direção enfatizou:

Não houve prioridade, “existe, você tem que trabalhar”. Sabíamos da existência da prova, então trabalhamos os conteúdos, mas não foi focado só naquilo [...] independente disso, é para ser normal, tanto que no dia da avaliação nem informamos aos alunos para que não mudasse a rotina da escola [...] não direcionamos para a avaliação, pois seguimos a ementa da Secretaria que, inclusive, já fazia um trabalho (não sei se isso ainda acontece hoje) voltado para isso [...] mostrava-se a avaliação do ano anterior [...] para que a escola desenvolvesse um trabalho para aumentar o Ideb [...] (Direção da escola Z).

Ainda com a cobrança da Secretaria de Educação sobre a avaliação externa a escola segundo relato não modificou a sua rotina.

[...] lá na escola não modificou nenhum momento, seguimos tranquilamente, sabíamos que a avaliação viria, mas, como o trabalho era visando à melhoria então foi tranquilo. [...] o que fizemos foi sentar para discutir os resultados e ver o que aconteceu [...] já era previsto o resultado ser diferente em uma turma de quinto ano, então nós nem... O professor responsável pela turma ficou chateado, mas, não o culpamos e nem vamos fazer isso, pois foi lamentável o jeito que foi aplicado a prova [...] (Direção da escola Z).

Constatamos que a equipe gestora da escola percebe as limitações da avaliação. Ainda que a instituição escolar esteja inserida nesse contexto de consensos da hegemonia, essa escola, como propagadora de ideologia, ainda que seja influenciada, também influenciou outro olhar. Não foi totalmente adepta à posição hegemônica.

4.2.3. Qualidade associada à avaliação externa.

Ao longo desta dissertação, temos discutido e identificado a concepção de educação e a avaliação que vem sendo aplicada de acordo com as políticas educacionais contemporâneas, propostas pela Unesco e pelo Banco Mundial. Ao refletirmos como isso se evidencia na prática escolar, no cenário nacional, apontaremos as implicações

das recomendações das políticas internacionais da nova agenda 2015 para as políticas de avaliação e o lugar que têm assumido no chão da escola.

Coutinho (2010) afirma que a hegemonia é o consenso que se propaga sem a consciência de crenças e valores, tornando-se senso comum. O professor detém uma consciência crítica sobre qualidade da educação e da avaliação. Porém, por contradição, quando questionado sobre o tema, acaba por vincular a qualidade da educação à mensuração. Não expressamos, com essa constatação, a ‘culpa’ do professor nesse processo, mas a sua falta de percepção sobre a reprodução de um discurso e a prática da conservação das determinações da classe hegemônica, como bem salienta Santos (2013) com o conceito de consenso ativo.

Evidenciamos esse posicionamento na fala do professor B, da escola X:

[...] a avaliação traz visibilidade, já que passamos por isso. A escola não estava bem e quando melhorou, todo mundo queria conhecer a escola, então foi positivo. [...] e acho favorável, pois faz com que a escola mantenha o nível de qualidade do ensino, porque hoje em dia focamos muito em quantidade. A escola está cheia de alunos? Está bom, mas até que ponto esses alunos vão aprender? E a Prova Brasil traz um resultado, e é um resultado do trabalho de uma equipe. Assim, se a escola se preocupa com os resultados, ela procura trabalhar num processo contínuo. Com isso, a escola ganha o lado positivo, que é a qualidade [...] e se a escola não se preocupa com os resultados, então ela não se preocupa com a qualidade, isso no meu ponto de vista. Se você, enquanto professor, coordenador, não se preocupa com os resultados de uma prova que avalia a sua escola, então você não está preocupado com a sua qualidade.

Ainda que o professor perceba os impactos da qualidade associada à avaliação externa, ele acredita que isso seja positivo, pois traz qualidade, visibilidade. Ao mesmo tempo, a direção da mesma escola X reconhece que

[...] a própria Secretaria, que considero o órgão pensante, não se situou em diferir os resultados quantitativos de qualitativos [...] tudo isso envolve uma competitividade que só quem está dentro da escola sabe. [...] a questão de qualidade de cada resultado, ela tem que ser avaliada dentro de cada contexto, pois uma escola que conseguiu um seis, de repente, o quatro ponto cinco da escola do campo com menos estrutura, qualitativamente, ela está sendo mais desenvolvida e que tenha mais qualidade do que o seis [...] existe o avanço dentro de todo um contexto, pois cada escola tem seus problemas estruturais, com professores efetivos e convocados [...] então existe um contexto por trás desses resultados que não é só quantitativo, mas que também é qualitativo.

Ao mesmo tempo em que acreditam serem fatores positivos, são conscientes de que essas avaliações trazem competitividade, que são avaliações superficiais, e que existem outras determinações intrínsecas e extrínsecas no tocante à qualidade da educação. Porém, as recomendações dos OM de que, na medida em que se aplicam as avaliações, têm-se os resultados da qualidade, acabam ganhando terreno. Dessa forma, o professor se sente responsável pelos resultados, pois convive no dia a dia com os alunos que fazem as provas e os resultados passam a ser sua responsabilidade. Mesmo o professor, gestor e coordenador acreditando que as avaliações não condizem com a qualidade da educação e que avaliação vai além do medir, passam a defender as avaliações como se fossem o maior meio de detectar a qualidade.

Silva (2014) assinala que o neoliberalismo estimula a competição no uso da qualidade de ensino, assim como abordamos nos capítulos anteriores, que se desperta a disputa sem prejudicar a ordem capitalista. A autora expõe que acabam modificando a cultura e o pensamento, favorecendo a reprodução do capitalismo, sem empecilhos.

Isso é notório quando os professores, coordenadores e gestores são questionados quanto ao entendimento de avaliação e avaliação externa:

[...] avaliação está muito atrelada à prática escolar, e essa cultura ela vem para aferir, medir a aprendizagem do aluno e também indicar alguns resultados (êxitos e não êxitos) para melhorar o que é necessário dentro da escola. [...] eu acreditava que a avaliação externa ela equiparava as escolas, e o que seria avaliado em uma escola também seria avaliado em outra, desta forma, os conteúdos seriam iguais para todos. Assim, o aluno menos favorecido socioeconomicamente aprenderia o mesmo que o favorecido [...] a escola está inserida no contexto de fragilidade social, econômica, os alunos recebem a bolsa família do governo e a maioria só vive desse recurso. Na época, eu acreditava que a Prova Brasil viria para igualar o nível de conhecimento do aluno da escola favorecida com a menos favorecida (direção da escola X).

Nesse processo, em 2015, a gestão entendia que a Prova Brasil iria igualar conhecimentos, como se fosse possível fazer com que todos pensassem da mesma forma, ou melhor, que toda a diferença existente no contexto escolar pudesse ser homogeneizada.

A avaliação é muito importante porque, a partir dela, eu consigo fazer uma análise das minhas estratégias, do meu planejamento, se está surtindo efeito o meu direcionamento e com isso perceber o que está faltando e como posso melhorar. Então, a avaliação ela é muito importante, porque ela vai mensurar aquilo que o aluno precisa aprender [...] sem ela, eu não consigo verificar o que meu aluno já

sabe [...] a avaliação é um elo chave entre o aluno e a aprendizagem [...] (Professor A da escola X).

A avaliação ganha tamanha proporção, a ponto de o professor acreditar que ela contém o que é preciso ensinar. Não estamos desconsiderando o fato de que a avaliação é um recurso importante. Mas cremos que seja uma parte que integra todo um processo, que não deve ser delimitado pela mensuração.

A avaliação é mais para saber como anda a situação da escola. É claro que não avaliamos o aluno somente com provas. Existem outros métodos, outros índices de avaliar o aluno, mas a prova é uma das formas de ver como a escola está (direção da escola Y).

Ou seja, a avaliação passa não só a avaliar a aprendizagem do aluno, mas a escola como um todo, pois acreditam que

[...] A avaliação externa deveria ser uma avaliação mais ampla, da situação do dia a dia [...] mas é um método e tem um parecer, às vezes a realidade não é encontrada na prova [...] podem existir outras maneiras de se avaliar melhor uma escola, se ela está indo bem ou não. [...] tem outra forma de avaliar, a nota do aluno poderia ser vista o ano todo, o conceito dele sobre todo o ano (direção da escola Y).

Embora a avaliação externa não revele a realidade da escola, não se descarta o seu parecer, mesmo com a consciência de uma avaliação crítica.

[...] eu considero o processo avaliativo o conjunto de tudo que o aluno desenvolve no dia a dia com a classe. Para mim, a partir do momento que o aluno chega à escola, já se inicia o processo de avaliação por meio da observação, pois o aprendizado do aluno é integral, não é particionado. [...] nós, como professores, devemos facilitar a aquisição de conhecimento para esses alunos e isso envolve entender que existem questões sociais que podem influenciar diretamente no processo avaliativo. Então, não é somente prova, para mim prova não prova nada, mas é necessária, pois a sociedade cobra [...] (coordenação da escola Y).

A mesma coordenação entende que

[...] a Prova Brasil não interessa aos brasileiros, interessa ao governo federal e às instâncias internacionais, e não são todos que têm esse conhecimento [...] principalmente os países que se relacionam com esses organismos internacionais, que precisam apresentar dados convincentes de que o país vai bem das pernas, para poder obter empréstimo, benefícios, caso contrário não receberá. [...] essa prova é mais para obter estatística e para dizer que a educação brasileira está em um patamar elevado, mesmo que, no seio da realidade que vivemos, não esteja bem. [...] as escolas aplicam, mandam para o ministério, o órgão central tabula, joga dentro do quadro do sistema estatístico do governo, para aparecer, lá no final, se houve um bom

índice, se o Ideb foi alto/baixo e o sistema classifica. Mas isso não condiz com a realidade, com o dia a dia das escolas brasileiras. [...] ainda que tenha índices altos em nível de Estado, na essência, a educação vai mal das pernas (coordenação da escola Y).

Semelhantemente, pensam alguns dos professores entrevistados:

[...] eu acabaria com avaliação, porque você avalia seu aluno a todo o momento. Às vezes o aluno sabe, mas na hora da avaliação ele não consegue desenvolver nada, e você, avaliando seu aluno dia a dia, você sabe do conhecimento dele, dos pontos positivos e negativos, então não precisa dessa Prova Brasil [...] (professor A da escola Y).

[...] quando o professor explica para a turma o quê e para quê da avaliação, os alunos desenvolvem com animação, não faltam à escola [...] a partir do momento que você explica o objetivo, o aluno se interessa em aprender [...] desde que coloquemos para o aluno qual é a importância daquilo [...] a Prova Brasil é colocada de cima para baixo, e eu não acho legal [...] logo que essa prova é igual para todas as escolas, os conteúdos deveriam ser iguais [...] as escolas da zona rural recebem às vezes, livros dedicados à zona rural, a escola das águas recebe livros dedicados às águas, mas quando vem a Prova Brasil, é um tema só [...] deveria rever essa situação e achar um meio de estar fazendo diferente, eu ainda não sei o caminho [...] a Prova Brasil é para os níveis iguais e tem escola central que vai melhor que a do campo [...] deveria rever a Prova Brasil, pois acho um pouco massacrante e o massacre que eu falo é por causa dos conteúdos [...] tenho experiência de escola central e de escola de zona rural, e o que eu ensino e adianto na central eu não posso fazer na rural, pois a clientela é outra [...] (professora B da escola Y).

Os professores, coordenadores e gestores compreendem que há impactos na escola com esse processo avaliativo, mas ainda assim reproduzem um discurso hegemônico como se fosse seu próprio, visto que “A avaliação é um processo contínuo, que deve ver toda a situação do aluno e do seu desenvolvimento intelectual” (direção da escola Z).

Porém, identificamos, nesse momento, a contradição. O professor está tão envolvido no dia a dia da escola, seguindo ordens e reproduzindo discursos, que julga positivamente aquilo com que não concorda.

[...] a Prova Brasil foi bem formulada para avaliar os cinco primeiros anos [...], porém, ficou um ponto de interrogação com a aplicação dela na escola, pois veio direcionada (alguns alunos foram selecionados para fazer a prova), então não tivemos um aspecto geral da situação real da série. Mas também é uma circunstância para se pensar e, a partir daí, analisar o que estava acontecendo com essa turma. [...] a seleção dos alunos veio nominal [...] os próprios alunos nos alertaram que teríamos problemas com isso, porque os alunos que estavam fazendo a prova eram os “piores”, [...] comunicamos à Secretaria, mas isso vem direto do governo federal [...] a avaliação é boa para

analisarmos o que precisa mudar, independente de ter bom ou mal resultado [...] (direção da escola Z).

O professor, então, incorpora a ideia e se responsabiliza pelo processo.

[...] agora que estão ocorrendo essas avaliações, que vêm para detectar como está a aprendizagem do aluno, da escola de todo o Brasil [...]. A Prova Brasil vem para contribuir para futuras provas, como o Enem [...] ela vem para o professor refletir sobre os acertos e erros e para, com isso, melhorar e conseqüentemente melhorar o Ideb (coordenação da escola Z).

Isto é, os resultados têm que ser refletidos pelo professor, porque ele é o responsável pelo aluno que desenvolveu a prova, mesmo sabendo que tais avaliações não detectam a realidade escolar. Silva (2014) conscientiza-nos a respeito do fato de que se transfere, para a escola, a obrigação de mostrar resultados positivos, pois deliberam os recursos que chegam à escola. Por isso as escolas preparam e treinam seus alunos em busca dos bons resultados.

A avaliação é números, você tem que ter números, pois o sistema quer ter nota. Eu acredito que a avaliação, ela é dia a dia, todos os dias você corrige o aluno, as atividades que ele desenvolve. Você, como professor, conhece se ele sabe ou não. [...] às vezes o aluno desempenha muito bem durante as aulas [...] mas chega a prova, ele vai com nota baixa. E aí? O que aconteceu? Talvez ficou nervoso [...] ou não soube fazer a leitura correta da prova [...] por mais que o professor sabe do conhecimento do aluno e no dia da Prova Brasil, acontece isso. O professor fica aborrecido [...] (professor A da escola Z).

Além de o professor ter que alimentar o sistema, Seligmann (2011) reflete que a extensão da jornada de trabalho e o ritmo acelerado para maximizar a produtividade desrespeitam as necessidades do homem. O aborrecimento do professor, nesse processo, pode levar ao que o autor relaciona a inúmeras implicações físicas e psíquicas.

A avaliação é complexa. Existem várias maneiras de avaliar um aluno, não somente pela prova escrita, embora todos esperam números. A meu ver, o aluno é avaliado a partir do momento que entra na escola [...] eu não posso avaliar o meu aluno somente na prova escrita, mas tenho que apresentar números [...] o aluno é avaliado num processo contínuo, seria uma injustiça eu avaliá-lo apenas em uma nota, pois este aluno pensa, responde, participa e isso envolve aprendizagem. É um processo contínuo, que verifica também o aprender. Aquela história do aprender a aprender, então é contínua e infinita; a avaliação é infinita (professor B da escola Z).

A complexidade fica evidente a partir do momento em que o professor se vê ‘obrigado’ (mesmo não sendo) a seguir um sistema avaliativo, que é imposto. E ele reproduz o discurso da Unesco, do “aprender a aprender”, como se fosse natural ao processo de ensino e aprendizagem.

Santos (2017) explicita que essa incorporação decorre da perspectiva hegemônica que é difundida nos discursos internacionais, efetivados nas políticas educacionais. A avaliação ganha centralidade, e a responsabilidade é direcionada à escola, em face dos seus resultados, pois a qualidade significa mensurar o que a escola alcançou nos índices. Santos e Lima (2014) asseguram que a qualidade vai além da garantia de eficiência. Gadotti (1994) conscientiza-nos de que a escola tem formado para adaptar e manter a relação social.

4.2.4. Avaliação/descriptores como critério de seleção e organização da aprendizagem.

Durante a nossa investigação, testemunhamos que as escolas estavam empenhadas em cumprir os seus calendários, principalmente no tocante às atividades concernentes às datas comemorativas. Foram observadas a comemoração da “Família na Escola” e outro evento em andamento, a “Festa Junina/Julina”. Além disso, a inserção no contexto escolar e a percepção da organização temporal do trabalho realizado na escola fizeram-nos compreender que seguir o calendário escolar é estabelecer determinada rotina, pois constam os deveres a serem cumpridos nos dias letivos até o final do ano, o que inclui as atividades fora da escola, como os desfiles cívicos, os passeios, etc.

Cada escola tem a sua proposta pedagógica. A avaliação externa entra nesse processo, não somente para modificar a rotina da escola, mas para fazer com que as atividades organizadas diariamente passem a compor a seleção de conteúdos voltados à sua aplicação. Ou seja, o tempo pedagógico de organização e seleção das atividades do dia a dia acaba sofrendo mudanças, mesmo o professor acreditando que a rotina seja a mesma. Talvez essa concepção ocorra porque a avaliação externa no contexto escolar passa a ser tão natural que a escolha e a preparação dos conteúdos voltados aos descritores (conteúdos da Prova Brasil) da aprendizagem se tornam comum aos afazeres diários.

De acordo com o MEC (2008), a aplicação da prova é destinada às séries de quinto e nono ano, contanto que haja mais de 20 estudantes matriculados. A avaliação

tem como prioridade evidenciar os resultados de cada escola que compõe a rede pública de ensino e tem como finalidade:

[...] contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público; [...] buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. Por ser universal, a Prova Brasil expande o alcance dos resultados oferecidos pela Aneb. Fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e para as escolas participantes (MEC, 2008, p. 8).

Assim, fica claro que a intenção é mudar a rotina da escola, pois os próprios objetivos de desenvolver uma “cultura avaliativa” e de fornecer uma média de desempenho acabam adentrando progressivamente a escola e, conseqüentemente, modificando-a, principalmente em ano de aplicação da Prova Brasil.

Os descritores tornam-se o eixo orientador das grandes ações que a escola desenvolve.

Em sala de aula, sempre trabalhei com os descritores, até porque, de um tempo para cá, todas as escolas procuram direcionar o seu trabalho dentro dos descritores. [...] hoje (2017), em outra posição dentro da escola, oriento meus professores a trabalharem com os descritores porque, desta forma, eles direcionam o trabalho para o que, realmente, o aluno irá verificar na prova. Assim, se o professor trabalha dentro dos descritores tanto da língua portuguesa quanto da matemática, isso irá ajudar o aluno a se familiarizar dentro daquilo que será exigido dele. [...] os descritores são uma forma de colocar o aluno para vivenciar o que será exigido dele, então a orientação para trabalhar com os descritores existe e os descritores são trabalhados dentro da escola (Professora A da escola X).

O conceito de ‘trabalhar’ parece que se aplica a treinar os alunos ou, na linguagem dos professores, preparar os alunos. Segundo Coutinho (2010), a hegemonia apresenta-se na eliminação da grande política:

[...] Grande política (alta política) – pequena política (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a pequena política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política [...] (COUTINHO, 2011, p. 21).

Estabelecido isso, a hegemonia, no consenso passivo, funda-se na pequena política, em que há uma aceitação conformada e espontânea das ideias dominantes como comum a todos. “Hegemonia da pequena política existe, portanto, quando se torna comum a ideia de que a política não passa da disputa pelo poder entre suas diferentes elites, que convergem na aceitação do existente como algo “natural”” (COUTINHO, 2010, p. 31). Assim, quando há ausência de lutas de diferentes ideias de sociedade na política, há hegemonia da pequena política. No entanto, não podemos defender, como bem salienta Coutinho (2010), que tudo se reduz à pequena política, pois, assim, estaríamos reforçando a grande política.

Sob a perspectiva de pequena política, a ideia de treinamento e/ou preparação torna-se comum a todos. Nas escolas observadas, constatamos que a escola da periferia com boa avaliação no Ideb (escola X) teve uma melhora nos resultados pelo fato de o trabalho ter priorizado os quintos e nonos anos.

Conforme atestou a direção:

[...] quando iniciamos o ano de 2015, nós sabíamos que iria haver a Prova Brasil dos quintos e nonos anos, então destinamos as prioridades. Assim, havia uma coordenação responsável para os professores dos quintos e nonos. [...] procurávamos estar sentados com esses professores, motivando-os para que o trabalho realmente acontecesse, pois sabíamos que, sem a participação deles, não iríamos conseguir. [...] tanto que a lotação de 2015, como gestão, pensamos em professores que poderiam ter o perfil de estar acompanhando todo o processo, visto que sabíamos que haveria formação continuada em serviço para esses professores responsáveis por essas turmas. Desta forma, os mesmos deveriam disponibilizar mais tempo para estar elaborando atividades que contemplassem o que seria cobrado nas avaliações. [...] olhávamos esse processo em termos de cobrança até porque, em 2013, nós não alcançamos e ficamos com 3.9 e a meta era 4. E pelo fato de não ter alcançado, a escola passou por um monitoramento/acompanhamento técnico da Secretaria, e isso incomodava muito toda a equipe da escola [...] a Secretaria apresentava o suporte para “ajudar”, mas também para querer ver que ações a escola estava preparando para a prova de 2015 [...] então, viemos desse contexto (direção da escola X).

Ainda nesse encadeamento,

A própria Secretaria aplicou simulado. Avisaram que, tal dia, uma equipe iria aplicar para os quintos e nonos anos [...] nós sabíamos que iriam colher um diagnóstico de como estava a aprendizagem de nossos alunos. [...] 15 dias antes já estávamos procurando que os alunos saíssem bem, então intensificamos as questões que os professores já haviam detectado no começo do ano, que eram dificuldades das turmas [...] a escola possuía alunos portadores de deficiência nessas turmas que seriam avaliadas, e isso mudou toda a rotina da escola,

porque procurávamos incluir todos no processo [...] mudou a rotina porque, durante todo o bimestre, fazíamos avaliações. No primeiro, fizemos um diagnóstico, e isso deu certo porque, quando aplicávamos, os professores corrigiam rapidamente e já apontavam as dificuldades de conteúdo e o que precisávamos fazer na intervenção [...] a escola tem prazos [...] disponibilizávamos uma máquina de Xerox, que ficou à disposição dessas turmas e isso causou até certo ciúme dentro da escola, porque falávamos “vamos dar prioridade para os quintos e nonos anos, que vão fazer a Prova Brasil”. Não que outros não seriam importantes, mas a escola deu aquele aporte a mais para essas turmas [...] as provas que desenvolvíamos eram de acordo com o modelo da Prova Brasil [...] chegamos ao final do ano em que já sabíamos até computar o tempo que deveriam marcar na prova [...] começamos a computar para ver quanto tempo os alunos estavam desenvolvendo a prova para que, quando chegasse no dia da prova, esse aluno não ficasse enrolando ou perdido [...] não adianta o aluno saber o conteúdo e não saber preencher [...] (direção da escola X).

Percebemos que, além do contexto de cobrança, da preparação e da formação dos professores estar voltado à Prova Brasil, a preocupação com o ‘tempo’ torna-se imprescindível nessa etapa de preparação, principalmente quanto ao enquadramento necessário para que se realize a prova por completo.

Os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à idéia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários do professores da Educação Básica (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

Sob essa ótica, o trabalho pedagógico perde a sua importância e sua reestruturação com as características mais técnicas, o que implica a precarização do trabalho (SANTOS, 2017).

Indagamos, então, a forma como o trabalho tem se desenvolvido: tem sido gerada uma aprendizagem significativa para os alunos ou somente o treinamento para que os alunos, no momento da prova, marquem as respostas corretas? Não intencionamos, com esses apontamentos, descartar o valor dos descritores no processo de ensino e aprendizagem. Porém, questionamos se eles têm gerado o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio da apreensão dos conceitos científicos, ou têm levado à compreensão necessária apenas para assinalar as alternativas na prova.

[...] eu estudei bastante os descritores, porque é um processo que se você não está inserido, pouco te interessa, e quando você está inserido, você tem que se virar [...] o ano que não tem Prova Brasil é o melhor ano para trabalhar na escola, ninguém te cobra e aí, quando você está no ano da Prova Brasil, você sente a diferença. [...] eu acho os descritores interessantes [...] é favorável, porque você não fica com conteúdo solto, e aí você pensa: o que vou trabalhar? Você vai lá aos descritores e está tudo lá, quem tem curiosidade sai ganhando. [...] eu tenho os descritores salvos, então, conforme a série que eu pego, eu tento encaixar nos meus conteúdos [...] eu acredito que se esse sistema fosse desde os anos iniciais, quando chegasse ao quinto, seria menos penoso [...] é um processo contínuo, não adianta eu avaliar aquela turma. E as outras? Então, se a outra não for fazer a prova, eu não vou me preocupar? Tem isso também, mas são muito importantes os descritores e eu acho produtivo (professor B da escola X).

O professor percebe a mudança na rotina. Porém, como essa rotina cobra dele, ele entende que o direcionamento no seu trabalho é positivo, pois simplifica todo o processo de elaboração de conteúdos de atividades.

[...] o ano da Prova Brasil é muito estressante, e a escola não se preparava com os anos anteriores, eles não se preocupavam com o quarto ano. E quando estes chegavam ao quinto ano, o professor ia ter que dar conta de tudo da aprendizagem da prova [...] e para o ano de 2015, nós começamos com essa preocupação de preparar os quartos anos para chegar ao quinto mais preparado para os descritores. Porque é inadmissível você trabalhar a Prova Brasil com aluno que não sabe ler, que não compreende (professor B da escola X).

Vemos que essa escola teve um grande avanço em termos de prova Brasil, porque passou a priorizar os conteúdos que iriam ser cobrados, e que a melhora na avaliação foi fruto de um trabalho que priorizou os quintos e os nonos anos. Além disso, o conteúdo não foi centrado no que o professor acredita ser importante a ser trabalhado, mas naquilo que é cobrado nas avaliações, seja pela Secretaria ou pela prova do Ideb. Portanto, mudam-se também as prioridades na seleção e na organização de conteúdos – os descritores tornam-se o critério/a prioridade nas atividades diárias.

Acarretadas de uma série de contradições, as demandas das políticas educacionais fazem com que os professores se vejam limitados e conformados, a fim de atendê-las. Essa forma de controle no que diz respeito ao conhecimento escolar e à produção tem se tornado central no trabalho docente (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Essa legitimação do controle sobre o trabalho docente parte das políticas neoliberais, que dispõem de um padrão prático, a noção de profissional flexível. Tal

perspectiva tem como foco a melhoria da qualidade, tanto do professor quanto da educação (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Essa figura do novo profissional flexível influencia a identidade docente, além de acarretar uma grande quantidade de implicações e o seu esgotamento, pois deve ir ao encontro das expectativas do mercado.

Portanto, em nível mais profundo, a flexibilidade tornou-se um princípio que assumiu um caráter ideológico e impositivo, que não podia ser questionado nas estruturas onde “manda quem pode e quem não pode obedece”, para não perder o emprego (SELIGMANN, 2011, p. 472).

Essa visão leva a qualidade aos saberes práticos e ao resultado. Partindo da reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto globalizado, ponderam Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 52):

Essas práticas, mais do que reforçar o planejamento global da escola e o poder de decisão, sobrecarregam o trabalho docente com tarefas e responsabilidades extras, intensificando o trabalho de tal forma que resta cada vez menos tempo para preparação das atividades de sala de aula.

A qualidade tem se traduzido em perspectiva e dimensão técnicas e econômicas. Da mesma forma, a qualidade da educação está atrelada ao desenvolvimento profissional do professor, consolidando compromissos que ele deve cumprir (MORGADO, 2014).

De modo similar, a escola da região central da cidade com boa avaliação (escola Y) oferece subsídios para compreender como se efetivam, na realidade escolar, os impactos da avaliação externa na seleção e organização de conteúdos escolares e as implicações que as recomendações internacionais (Unesco e Banco Mundial) têm disseminado na concepção de educação/avaliação que as políticas educacionais contemporâneas defendem.

Com isso, concretiza-se o consenso ativo: o professor incorpora o discurso e, ao mesmo tempo em que não concorda com ele, defende-o:

[...] o grupo de professores é antigo e já conhece o sistema de trabalho da escola [...] aqui trabalhamos muito com as apostilas e as provas, principalmente com os quintos e nonos anos. Desenvolvemos muito isso, tanto que os alunos reconhecem o que cai na prova, pois foram preparados com várias atividades dentro dos descritores [...] nós trabalhamos com os descritores um ano antes [...] (direção da escola Y).

Ou seja, a escola com boa avaliação possui um sistema que faz com que eles próprios se monitorem, além de levá-los à criação de materiais para a eficiente preparação dos seus alunos, a fim de aprimorar os seus próprios resultados:

[...] temos como prioridade o calendário [...] procuramos sempre orientar os nossos professores a puxar ao máximo conteúdos e atividades avaliativas que foquem nos descritores, para que o aluno, na hora da Prova Brasil [...] tenha habilidade e capacidade de poder analisar uma imagem, um gráfico, um texto [...] seja o que for, e consiga chegar à alternativa correta, e ele obter sucesso [...] nós trabalhamos sugerindo, apresentando e propondo a apostila [...] montamos um material paralelo, não abolindo o material que o MEC manda, e os professores trabalham a apostila com o conteúdo para que o aluno possa ter sucesso na Prova Brasil (coordenação da escola Y).

Como verificamos na fala da pessoa da coordenação, a escola prepara seus alunos com materiais direcionados (via MEC) e com materiais paralelos. A proposta reflete diretamente na organização do trabalho do professor. Ao ser questionado sobre a sua prioridade na organização e seleção dos conteúdos, informou:

A prioridade partiu da coordenação/direção. Eles colocavam o que a gente ia trabalhar e a gente corria atrás. Batiam muito em cima dos descritores, com isso corríamos atrás para conseguir trabalhar. No início do ano, ganhamos a apostila com os descritores, e a gente tem que estudar (professor A da escola Y).

Ou seja, a prioridade volta-se aos descritores que são o sinônimo da avaliação externa.

[...] tem três anos que eu venho trabalhando com os descritores e houve um avanço muito grande no Ideb e isso mostra o trabalho do professor, e é um presente [...] os descritores são valiosos, tem textos curtos e longos, então, tem que ir selecionando [...] eu acredito que os textos estão sendo longos na avaliação e está prejudicando o aluno. No nosso dia a dia, podemos utilizar textos longos, mas na prova não, no dia a dia temos mais tempo [...] (professor A da escola Y).

Quer dizer, o avanço no Ideb condiz com o trabalho desenvolvido na escola. Questionamos: e se a escola não apresentasse bons resultados? Isso significaria que não desenvolve um bom trabalho pedagógico? Percebemos que o professor reproduz um discurso positivo dos resultados e do conteúdo fornecido, porque entende que os números apontam a qualidade da escola.

Não sei se posso usar o termo modismo, mas quando começou a Prova Brasil/Ideb na escola, logo iniciou o trabalho com os descritores. Como a direção da escola era muito preocupada com a aprendizagem

dos alunos, então se cobrava muito isso na escola, e só ficava na escola o professor que tinha vontade de trabalhar [...] começamos a trabalhar muito em cima dos descritores, tudo era em cima, os simulados que eram feitos o ano inteiro [...] hoje em dia, eu não sei dar aula ao quinto ano se eu não me norteio/direciono o meu trabalho em cima dos descritores. Foi tão pedido pela direção, que hoje meu trabalho é em cima dos descritores. [...] não foi um ano muito fácil, foi um ano estressante, e eu chorava e havia dia que (ficou em silêncio e chorou) eu chegava em casa e me estressava (chorou novamente). Mas foi um ano que eu aprendi muito e a cobrança era dia a dia [...] houve muito cansaço, mas valeu a pena o estresse, o cansaço, a cobrança, porque no final, observamos o rendimento da escola e o aprendizado. [...] eu fiz simulado com dez questões e teve aluno que conseguiu gabaritar e com isso eu dava presente [...] estimulei e eles não faltavam o simulado [...] na matéria que atuei, acredito que o Ideb superou e valeu a pena a contribuição com a educação. Está valendo a pena (professor B da escola Y).

Analisamos que o consenso ativo faz com que o professor incorpore o discurso. Ao mesmo tempo em que chora, se estressa e se reconhece cansado, defende o sistema. Essa foi a chave de compreensão dos formuladores de políticas. Para que as estratégias fossem efetivadas na prática, passou-se a contar com a participação dos sujeitos e, nesse papel, entra o professor. Assim, a qualidade da educação, a responsabilidade docente, a aprendizagem e a avaliação passam a ser prioridade, uma vez que as recomendações da agenda pós-2015 focalizam a qualidade com a boa avaliação.

O envolvimento do sujeito é tamanho que eles acabam implementando a política.

[...] eu me apaixonei pelos descritores e, hoje em dia, eu não consigo fazer nada se eu não estiver com os descritores [...] é a minha bíblia, eu sigo eles e é tudo que o aluno do quinto ano precisa saber [...] hoje em dia é tudo para mim, é a minha base, é meu norteamento, meu conhecimento, não sei tudo ainda sobre os descritores, mas estou buscando e estudando [...] (professor B da escola Y).

Não é preciso que nenhum órgão opere no controle dos professores, pois eles agem de acordo. Ainda que estejam adoecendo, sentindo-se cobrados, são apaixonados pelos descritores. Como o professor B descreve, são a bíblia (sagrada) a ser seguida.

Assim, vão se apresentando as contradições:

[...] a escola está preocupada com o conjunto, e não somente com a Prova Brasil. Porque se fosse trabalhar para a Prova Brasil, teríamos prejuízo, o aluno sairia sem bagagem nenhuma. Mas trabalhamos aliando à Prova Brasil, e vemos a prova como um instrumento de avaliação que o governo aplica, e o nosso foco é o aprendizado concreto do aluno (coordenação da escola Y).

Esse é outro exemplo. Ainda que acredite que, se trabalhar somente com os descritores, o aluno sairá sem bagagem, não deixa de trabalhar. A mesma lógica de contradição aparece neste discurso:

[...] a escola Y tem a preocupação, em todos os anos, de estar trabalhando com os descritores, de estar trabalhando os conteúdos que os alunos precisam saber para ir para a série seguinte [...] o ano passado não trabalhei com o quinto ano, mas, observava os colegas trabalhando do mesmo jeito, como se fosse ano de Prova Brasil, é uma rotina [...] (professora B da escola Y).

Nas escolas X e Y, o treinamento dos alunos é frequente. Tem-se inculcido a lógica da cultura de avaliação do desempenho e a responsabilização das escolas, segundo a qual trabalhar/preparar significa treinar os alunos para obter bons resultados. Assim, se efetivam as recomendações internacionais na escola; seu avanço ocorre devido ao sistema, que priorizou trabalhar os descritores/apostilas desde os anos iniciais e/ou com turmas anteriores às que serão avaliadas. Confirma-se uma cultura já disseminada dentro da escola como se fosse sua própria ideia.

Analisamos, também, uma escola que é considerada pela Secretaria como modelo de gestão, de trabalho pedagógico, mas que não teve bons resultados nas avaliações. A escola Z não obteve bons resultados, pelo fato de não estar tão preocupada com processo de treinamento. Contudo, isso não quer dizer que as recomendações não estejam transitando na escola, tampouco que os resultados não atingidos significam que a escola não desenvolva um bom trabalho pedagógico.

Assim, de acordo com a coordenação da escola Z:

Os professores foram bem preparados para atuar em períodos de contraturno, principalmente, de matemática, que no contraturno ensinava os alunos que queriam se aprofundar [...] fizemos um convênio com dois cursos da universidade federal, que ajudavam os alunos no contraturno [...] essas aulas foram prazerosas e contribuíram na aprendizagem do aluno (coordenação da escola Z).

E também:

[...] tentamos organizar o nosso calendário de avaliação com a P1 e P2 para poder preparar bem os nossos alunos para a Prova Brasil [...] o simulado envolvia todas as áreas [...] havia uma coordenadora multimídia, que pegava atividades no site [...] temos uma coleção de português e matemática da Prova Brasil [...] sentávamos com os professores, mostrávamos varias atividades, perguntávamos qual era o conteúdo que estava trabalhando, e em que parte estavam [...] então oferecíamos as atividades. Se não agradavam, buscávamos mais

atividades para poder preparar nossos alunos [...] (coordenação da escola Z).

Lendo essas instruções, não percebemos que a avaliação era prioridade, pois a recomendação feita aos professores vinha sequenciada da preocupação de saber qual o conteúdo o professor estava trabalhando. A coordenação propunha atividades para poder preparar os alunos, mas se não agradavam aos professores, a coordenação buscava outras. Entendemos que, nessa relação, não havia cobrança quanto à Prova Brasil. Porém, isso não quer dizer que a escola não desenvolvia ações em prol da Prova Brasil, mesmo porque existe um órgão maior, que é a Secretaria de Educação, que deseja resultados.

Assim se expressaram os professores da escola Z:

Depois que veio a Prova Brasil, nós começamos a fazer nossas provas no mesmo sistema [...] porque os alunos não sabiam marcar no cartão resposta. Então, quando vinha a prova ação educativa¹⁶, corrigíamos juntos e eles respondiam certo. Só marcavam errado no cartão resposta [...] preparamos as crianças, mas foi muito tranquilo (professor A da escola Z).

Nós trabalhamos os descritores [...] eles sempre vêm na Prova Brasil. Os descritores são bons, eu gosto. [...] tem que trabalhar os descritores. Eles trazem textos narrativos, verso, prosa [...] (professora A da escola Z).

Efetuamos análise semelhante à dos demais professores. Porém, quando questionados quanto à sua prioridade na hora de organizar e selecionar conteúdos, não enfatizaram os descritores/Prova Brasil.

A minha prioridade, em termos de aprendizagem, é a oralidade, quinto ano tem que ler [...] eles têm que ter uma bagagem de leitura; quanto à matemática, eles têm que conhecer as quatro operações. [...] a prioridade é ler e interpretar, porque se ele não tem essa aprendizagem, ele não vai saber história, geografia ele não vai conseguir contextualizar [...] minha prioridade é oralidade, leitura e interpretação [...] (professora A da escola Z).

Ainda que a preparação desses alunos tenha sido uma realidade, a prioridade desse professor não foi direcionada pela Prova Brasil. Contudo, na mesma escola há divergências:

[...] eu colocava os materiais concretos como receitas, bulas de remédio, pois a Prova Brasil aplica esses conteúdos [...] o ano inteiro

¹⁶ Prova desenvolvida pela Secretaria de Educação.

preparamos [...] sempre buscava conteúdos voltados à prova [...] (professor B da escola Z).

Apreendemos que os professores acompanham as tendências das políticas educacionais, ainda que se manifeste a contradição. Um dos professores opinou:

[...] os descritores são ótimos, uma vez que você saiba aplicar em sala de aula [...] eu gosto, porque auxilia a tais conteúdos e considero bom. [...] sempre tivemos apoio da coordenação e nas formações continuadas para os quintos anos, as capacitações foram voltadas para essas aplicações [...] (professora B da escola Z).

Fica evidente, nesse discurso, que devemos nos apropriar de determinados conceitos. Reportamo-nos a Gramsci que, em sua juventude, se envolveu com um grupo estudioso de cultura, buscando compreender a vontade das pessoas. Essas vontades se modificavam, gerando possibilidades para a transformação social. Assim, Gramsci acreditava que era necessário construir uma vontade coletiva nas pessoas, que necessitava passar por uma consciência coletiva (COUTINHO, 2011).

O autor acreditava em uma construção homogênea da vontade coletiva “[...] como a necessidade elevada à consciência e convertida em práxis transformadora” (COUTINHO, 2012, p. 171). Para tanto, essa vontade coletiva só se desenvolve quando há uma política capaz de manifestar-se sobre a realidade com condições objetivas, e para isso é fundamental analisar a estrutura social, a história econômica para então se efetivar (COUTINHO, 2012).

A construção da vontade coletiva vinculada diretamente à produção da hegemonia não diz respeito às vontades individuais. Gramsci critica a participação de líderes messiânicos que, numa tentativa de manutenção da hegemonia, procuram introduzir, nos mais diversos grupos sociais, sua vontade como expressão da vontade coletiva. Trata-se de uma tentativa esvaziada de objetividade, cujo resultado não produz o pensamento único ou o consenso esperado (SANTOS, 2014, p. 453).

É com esse olhar que averiguamos que os professores, coordenadores e gestores acabam reproduzindo a vontade hegemônica, como se fosse vontade coletiva esvaziada. O autor refere-se à construção homogênea, mas uma construção consciente, que levaria a algo efetivo, com ações perduráveis. Gramsci não se refere à ação ditada, mas à orientação, à conscientização e à disciplina com os sentimentos espontâneos e das massas.

Assim, há uma reforma intelectual e moral, que não apenas renova o campo político econômico e social “[...] mas também por uma renovação cultural, pela criação

e desenvolvimento de uma nova cultura” (COUTINHO, 2012, p. 172). Essa reforma intelectual e moral remete ao moderno príncipe, que relaciona a disseminação de uma vontade nacional-popular, que dá condição de luta para a hegemonia das classes subalternas e pelo socialismo na guerra de posições (COUTINHO, 2012).

Construir o caminho que leve os subalternos a saírem dessa condição implica pensar em um processo de emancipação construído cotidianamente, por meio do desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular. Isso exclui atividades particulares, tomadas por meio da vontade individual e passa a ser um projeto coletivo, com consciência coletiva sobre o papel do sujeito na ação política do dia a dia (SANTOS, 2014, p. 454).

A vontade coletiva, em Gramsci, leva-nos à percepção da necessidade da consciência em nível superior para, então, ter condições de força da relação social, intervir e posicionar-se.

Pela análise das escolas em questão, compreendemos que o impacto que a avaliação externa causa na seleção e organização de conteúdos ultrapassa os afazeres teóricos/práticos, principalmente, quando se trata de impactos que muitas vezes não são percebidos e são reproduzidos por meio do consenso ativo. Os conteúdos das avaliações externas acabam sendo usados sob a justificativa da melhoria da qualidade da educação – compete ao professor e à escola buscar o aprimoramento, que é encontrado nos índices alcançados nessas avaliações. Assim, entendemos que o conteúdo da Prova Brasil é o eixo orientador nas escolas, na preparação dos alunos e dos professores para obterem bons resultados. Para enxergarmos as implicações, a linguagem, a concepção de educação e a avaliação que vem sendo defendida e por nós reproduzida, é necessário que, mesmo imersos no cotidiano, não deixemos de inserir, no processo de ensino e aprendizagem, aquilo que acreditamos ser essencial para a concepção de mundo, de nos posicionarmos frente ao ideário que quer retirar a nossa autonomia, a nossa consciência, a nossa ação de contra força, de intervir para mudar e de não conformar como se fosse inevitável.

4.2.5. Responsabilização do Professor

Evidenciamos, nos itens anteriores, a existência do consenso ativo, que traz efeitos sobre os professores. Sobressaem, entre eles, a aceitação das demandas e a incorporação do discurso, como se isso os beneficiasse. Freitas (2005) postula que a relação da incorporação do discurso faz com que os professores acreditem que as

recomendações facilitam as suas atividades pedagógicas, por isso as utilizam como um recurso da sociedade.

As recomendações dos OM são incorporadas em alguma medida, e como ocorre o consenso, os impactos são visíveis:

[...] a avaliação externa mexeu com toda a rotina da escola, e quando digo isso não falo só de professores, falo também da limpeza, da motivação [...] falávamos na escola que a turma que melhorasse pagaríamos pizza, isso para as quintas séries, [...] às vezes prometíamos trazer coca-cola gelada [...] como uma forma de motivar os resultados [...] respirávamos essas avaliações e acabaram ficando na rotina da escola [...] sabemos que as escolas municipais têm poucos funcionários na área da limpeza, mas colocávamos, na escola, que o aluno não poderia chegar em uma sala que não está adequadamente lavada, para sentir agradável, para poder desenvolver uma boa atividade, então fazíamos questão da limpeza, do ar condicionado [...] na época, o ar condicionado de uma das quintas séries estragou, e nós não tínhamos para arrumar, [...] mas demos prioridade para arrumar, porque como esses alunos vão se concentrar para estudar, sem o ar em Corumbá¹⁷? Procurávamos dar essa prioridade [...] estávamos muito focados, porque a pressão, a cobrança na época foi grande, pois queriam que os resultados acontecessem [...] (direção da escola X).

Sob a mesma perspectiva:

[...] os professores dos quintos anos optavam, na sua hora atividade, em orientar os alunos com dificuldade [...] fizeram um cronograma de estudo, no qual trabalhavam com os alunos com dificuldade [...] (direção da escola X).

Esse conjunto de ações comprova que a avaliação externa causa impactos que vão além da seleção e organização de conteúdos. As implicações estão presentes no excesso e na precarização do trabalho. Entramos na questão da facilitação do trabalho, pois o professor sofre nesse processo, e tudo o que pode ‘aliviá-lo’ é positivo.

Para se adequar às novas demandas, esse professor (o novo professor), além das inúmeras implicações destacadas neste texto, perde de vista a verdadeira função da sua prática pedagógica. Na mesma via, sobressaem implicações diretas na sua carreira, perde suas metas, seus benefícios e seus direitos (SANTOS, 2017).

Existe contradição entre o conteúdo proposto pelo MEC (os descritores que podem ser significativos) e a apreensão dos conteúdos que deveriam fazer parte da rotina da escola e do entendimento do professor. Os alunos, na maioria das vezes, só são

¹⁷ De acordo com o portal Pantanal, o clima do município é quente, com média em torno de 32°C e frio seco no inverno, em torno de 21°C. Disponível em: <<http://www.portalpantanal.com.br/dadosgerais.html>> acesso em: 25/09/2017.

treinados quando entra o ano da avaliação. O que está acontecendo é uma reprodução dos descritores, uma preparação que não está gerando aprendizagem. Quando a aprendizagem é atrelada à avaliação, somente é considerada a partir do momento em que traduz o avanço das avaliações externas. Então, a aprendizagem é sinônimo de mensuração de avaliação. Se o aluno consegue preencher e acertar, aprendeu. Mas, na verdade, ele não aprendeu. Não a partir do que nós consideramos o que deve ser a aprendizagem, que é a apreensão do conceito científico.

O aluno não aprendeu o conceito; foi apenas treinado para responder corretamente. E o professor não está preocupado em fazer com que o aluno aprenda o conceito. Ele está preocupado em que o aluno responda corretamente, de acordo com o que é solicitado pela avaliação. Ou seja, ele cumpre o papel que os OM esperam. O professor tem a concepção do que é uma avaliação crítica, uma avaliação da aprendizagem, uma avaliação diagnóstica, mas as políticas contemporâneas induzem-no a trabalhar e avaliar de acordo com o que se cobra nessas avaliações.

Quando questionado sobre o que a avaliação externa traz para a escola, o professor fica submerso na lógica dos OM.

[...] trouxe para a escola? O conhecimento do que deveria ser ensinado e de que forma deveria ser ensinado. Eu acredito que, naquele momento, o grande discurso que nós falávamos para os professores foi assim “que não adiantava nós ensinarmos, passarmos para os alunos questões que não seriam cobradas na avaliação na Prova Brasil” [...] a Prova Brasil não traz conteúdos de concepções tradicionais retrógradas, ela vem colocando conteúdos de matemática para trabalhar realmente no concreto e que tenha significado para os alunos. E nós, como direção e coordenação, colocávamos que trabalhassem esses conteúdos para que o aluno pudesse entender. [...] falávamos para os professores “não adianta encher o quadro e os alunos copiarem, porque não é isso que a Prova Brasil vai cobrar” [...] (direção da escola X).

Da mesma maneira, acreditam:

[...] traz vários benefícios, [...] digamos assim, são direcionados mais para a parte administrativa [...] mas sabemos que tem verbas que são direcionadas para as escolas que atingem o percentual que é apontado para ela [...] (professor A da escola X).

Sobre a questão meritocrática:

[...] traz visibilidade, já que, passamos por isso, a escola não estava bem e quando melhorou, todo mundo queria conhecer a escola, então foi positivo. [...] e acho favorável, pois faz com que a escola mantenha o nível de qualidade do ensino, porque hoje em dia, focamos muito em

quantidade. A escola está cheia de alunos? Está bom, mas até que ponto esses alunos vão aprender? E a Prova Brasil traz um resultado e é um resultado do trabalho de uma equipe. Assim, se a escola se preocupa com os resultados, ela procura trabalhar num processo contínuo. Com isso, a escola ganha o lado positivo, que é a qualidade [...] e se a escola não se preocupa com os resultados, então ela não se preocupa com a qualidade, isso no meu ponto de vista. Se você, enquanto professor, coordenador, não se preocupa com os resultados de uma prova que avalia a sua escola, então você não está preocupado com a sua qualidade (professor B da escola X).

O professor alia avaliação à qualidade, acreditando que os resultados são resultados da equipe, ou seja, suas responsabilidades. Similarmente, em outro contexto escolar, entendem que “[...] não trouxe nem positivo nem negativo, a gente recebe os parabéns quando o aluno consegue atingir a meta, fora isso, é só trabalho mesmo (professora A da escola Y)”.

E também:

Depende da escola, para a escola Y mais conhecimento, mais dedicação [...] trouxe coisas boas [...] busquei, pesquisei, estudei, então foi ótimo, porque eu aprendi muito [...] e os alunos saem ganhando conhecimento [...] (professora B da escola Y).

Vemos a associação entre meta atingida e conhecimento. Já em outra escola:

[...] traz positivo, porque é um meio de aprendizagem. Às vezes ela é mais números [...] se aquela escola tem um Ideb bom, quantos alunos, eu acho que é mais para o sistema brasileiro. Às vezes é válida, sim, [...], por exemplo, em São Paulo, a sala que tinha o maior desempenho, a escola ganhava materiais, computador... O governo destinava a essas escolas, e o professor ganhava também, [...] teve um ano que uma professora recebeu nove mil reais de incentivo em janeiro e a justificativa era o décimo quarto, mas não, é um incentivo pelo desempenho do professor. [...] não que queremos ganhar dinheiro, mas isso valoriza, valoriza a escola e o professor. Acredito que isso falta em termos de valorização. [...] não sou contra, é um bom meio de saber como está a educação brasileira (professor A da escola Z).

Ainda que tenham a consciência de que são somente números, acreditam que a valorização se dê a partir da meritocracia. Voltamos a citar que

Os sistemas educacionais de alto desempenho também proporcionam grande *reconhecimento e prestígio* aos professores excelentes. Eles têm sistemas para avaliar o potencial e o desempenho de cada professor e concedem aos melhores professores um status especial de professor mestre ou líderes em determinadas áreas do currículo, como a matemática (UNESCO, 2000, p. 42).

Os professores pensam que ‘[...] traz benéficos em relação ao ensino-aprendizagem [...] a questão do índice é boa para a escola [...] são benefícios voltados para a aprendizagem e isso é bom (professor B da escola Z).

O professor passa a ser a peça chave nas políticas educacionais. É envolvido por meio de diversas estratégias, para implementar o processo, seja pela sua responsabilidade nos resultados, seja na gestão gerencial, seja no mérito, como explanamos nesta dissertação.

Assim, novamente entra em questão a função do profissional docente:

Os professores desempenham um papel essencial para promover a qualidade da educação tanto na escola como em programas mais flexíveis baseados na comunidade e são os advogados e incentivadores da mudança. Nenhuma reforma da educação terá possibilidade de êxito sem a participação ativa dos professores e seu sentimento de associação. Os professores de todos os níveis do sistema educativo deverão ser respeitados e suficientemente remunerados; ter acesso a formação e a promoção e apoio contínuos de sua carreira profissional, compreendida a educação a distância; e participar no plano local e nacional nas decisões que afetam a sua vida profissional e ambiente de aprendizagem. Assim mesmo deverão aceitar suas responsabilidades profissionais e prestar conta aos alunos e a comunidade geral (UNESCO, 2000, p. 21).

Nessa medida, de acordo com Faust (2015), todas as múltiplas determinações que envolvem a escola acabam sendo descartadas. Os OM desconsideram o salário do professor e o contexto socioeconômico em que trabalha. Mesmo assim, fica a seu cargo concretizar a mudança, com a sua participação ativa. Com tudo isso, evidenciamos que as estratégias se tornam verídicas, pois o trabalho do professor passa a ser padronizado, racionalizado à capacidade pragmática e produtiva.

O professor perde a autonomia para selecionar conteúdo, a partir do momento em que os descritores são dados como essenciais a serem trabalhados naquele ano. As formações continuadas induzem os professores ao processo avaliativo e aos resultados. Mesmo tendo que procurar soluções, as implicações são claras, quando o professor é questionado sobre as cobranças.

[...] através das reuniões que a Secretaria de Educação desenvolve, eles apontam a escola e falam sobre [...] “olha o índice, vamos melhorar esse índice” “como é que vocês vão melhorar?” Com isso, cada escola busca fazer da melhor maneira, [...] esse é o nosso trabalho para contribuir [...] (coordenação da escola Z).

Ou seja, o professor incorpora um discurso de que é seu dever e seu trabalho. Ele percebe que está sendo cobrado, mas releva a cobrança, pois vê os resultados positivos. Assim, trabalhar, na verdade, passa a ser preparar/treinar os alunos, priorizar as turmas que serão avaliadas e acreditar que essas ações são naturais. É isso que os OM esperam das avaliações externas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender os impactos que a avaliação externa causa na seleção e organização de conteúdos em escola do município de Corumbá-MS. Nesse caminho, verificou-se que os Organismos Multilaterais (OM), em particular, a UNESCO e o Banco Mundial, tem disseminado políticas de avaliação nos mais diversos setores ligados ao desenvolvimento econômico e social.

Os OM vão ganhando centralidade na disseminação da necessidade de integrar os países à economia mundial por meio da educação. Assim, disseminam suas estratégias e programas de ações, cujo teor passa a empregar soluções como garantir equidade e a erradicação da pobreza, sempre por meio da educação. Nesse âmbito, o Banco Mundial e Unesco, tornam-se o centro de informações sobre o desenvolvimento e, desta forma, passam a influenciar a política educacional brasileira (JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

De acordo com Libâneo (2014), as propostas economicistas do Banco Mundial e suas políticas educacionais são resultados das conferências de Jomtien (1990) e de Dakar (2000). Desse modo, a construção da agenda internacional para a educação e a articulação de suas prioridades, das quais destacamos nesta pesquisa a qualidade da educação; avaliação em larga escala, aprendizagem e centralidade do professor, são usadas como argumentos em prol do mercado. Com isso, cabem às escolas ofertar aprendizagem mínima voltada ao rendimento nas avaliações, competências, saberes e habilidades. Essa concepção de educação/avaliação como mercadoria para atender as premissas e os ideários neoliberais, segundo Santos e Lima (2014), leva à qualidade da educação, ou melhor, à maior eficiência de recursos humanos que vem sendo defendida nas políticas educacionais contemporâneas propostas pela UNESCO e Banco Mundial.

Para Silva (2014), a atuação e as decisões do Banco Mundial tem se tornado natural. Ainda que sobressaia o consenso (naturalização), Mello (2012) expõe que há uma série de mecanismos de coerção que funcionam combinadas à persuasão. Essa coerção está ligada a condicionalidades políticas de ajuste estrutural. Para o autor, estas ações do BM passaram a ser menos coercitivas após os anos de 1990, devido à necessidade de ganhar maior adesão às ações. Desta forma, os anos de 1990 e 2000 marcaram a participação dos OM, de forma decisiva, na elaboração das estratégias para a educação de todo o mundo.

Nessa perspectiva, os planos educacionais brasileiros passaram a incorporar as estratégias das conferências. Com isso, as recomendações da agenda pós-2015 enfatizam que tem qualidade os sistemas de ensino que demonstram resultados significativos nas avaliações, e que possuem professores articulados às demandas educacionais contemporâneas.

Tais prioridades, ao analisarmos como se efetivam na realidade escolar, vão muito além da busca pela melhoria da qualidade. Frasseto e Ramos (2013), afirmam que o IDEB não assegura uma qualidade da educação, mas expõe indicadores que podem levar a discussões e posturas com relação à prática pedagógica eficiente ou até mesmo as lacunas do processo educativo. Em contrapartida e, ao mesmo tempo, é por este e outros motivos que devemos estar atentos aos significados que são empregados à qualidade da educação.

Os impactos que a avaliação externa causa na seleção e organização de conteúdos em escolas do município de Corumbá-MS vão muito além da ação pedagógica. A avaliação externa gera competitividade entre as escolas, que para manterem os índices desejados, adequam as propostas pedagógicas, alteram a seleção e organização dos conteúdos diários para que se voltem à avaliação. Cumpre destacar, que parte dos professores não percebe que tais alterações ocorrem em função das provas, acreditam se tratar do curso normal das aulas. A lógica meritocrática impera para que os professores se concentrem apenas na melhoria dos índices, pois um bom professor é aquele que, por mérito, conseguiu melhorar as notas de sua turma, mesmo que isso custe a supressão de conteúdos em detrimento dos cobrados nas avaliações.

Os descritores da Prova Brasil vão se tornando os guias para os professores organizarem os conteúdos. Percebemos que não se reflete sobre quais conteúdos são fundamentais para o aluno aprender, mas vai-se direto aos descritores, como se estes fossem a única possibilidade. O impacto visível é que a seleção dos conteúdos acaba sendo voltada para o treinamento dos alunos, conseqüentemente perde-se a importância do trabalho pedagógico.

Também observamos que alguns professores percebem esses impactos, mas devido à cobrança excessiva por resultados, acabam sucumbindo à pressão que sofrem no cotidiano e à facilidade que a prescrição de conteúdos traz para seu trabalho já bastante intensificado. Assim, esta pesquisa evidenciou que algumas escolas priorizam os conteúdos que são cobrados e, os bons resultados são respostas a toda uma preparação das séries que foram avaliadas.

A criação do consenso, de que é preciso melhorar os índices via uma dada concepção de qualidade da educação, faz com que os sujeitos (professores e a comunidade em geral) assumam o discurso convencidos de que a política de avaliação em larga escala seja benéfica. É notório que há um problema de qualidade, isso não negamos, mas, o que divergimos é dessa concepção de qualidade que vem sendo defendida e reproduzida. Sabemos que não são os índices isoladamente que precisam ser melhorados, e sim a qualidade social das escolas, os conteúdos transmitidos e todas as múltiplas determinações.

Nesse processo, a agenda internacional introduz a responsabilidade do professor sobre a preocupação dos índices, ou seja, ele passa a se culpabilizar por sua escola não atingir as médias nacionais esperadas. Essas mudanças todas geradas pela avaliação externa implica, inclusive, na gestão escolar, uma vez que a prioridade passa a ser as séries em que a prova é aplicada.

Para, além disso, o professor perde a autonomia na hora de estabelecer, organizar, selecionar e transmitir os conteúdos escolares que considera importante, e passa atribuir relevância ao que é cobrado nas avaliações (prova Brasil/IDEB), ou seja, aos descritores.

Por fim, nossa pesquisa identificou, em meio a tantas implicações e prejuízos à função social da escola, uma importante contradição: a escola Z entende que o eixo orientador deve ser aquele das reais necessidades da realidade local. Isso nos mostra o movimento da realidade, suas importantes contradições e as possibilidades de superação da lógica que atualmente rege boa parte do funcionamento das escolas. Esta pesquisa, portanto, apresentou a existência de importantes implicações para a seleção e organização dos conteúdos escolares, promovidas pela ingerência dos OM através de suas recomendações.

6. REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos. Augusto. O Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração na educação. 2015, Disponível em:

<http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Artigo_Abicalil_para_o_site.pdf> acesso em 03/04/2017.

ABONG, Relatório Final: O mundo que queremos pós-2015. Agosto de 2013.

Disponível em: < <http://www.abong.org.br/final/download/pospt.pdf>>.

AÇÃO EDUCATIVA. Reflexões sobre a agenda pós-2015: um olhar sobre a educação. 2015.

ALVARENGA, Claudia Helena. Azevedo; MAZZOTTI, Tarso. Bonilha. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 94, p. 182-206, 2017.

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

AZANHA, José Mario. Pires. Política e planos de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 85, p. 70-78, 1993.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. 2011. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/educationstrategy2020>> Acesso em: 17 set. 2015.

BANCO MUNDIAL. Sumário Executivo Estratégia 2020. Washington, D.C. 2011

BARBOSA, Maria. Carmem; HORN, Maria. Graça. Souza. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. **Brasília: MEC/SEB**, 2009.

BARRÈRE, Anne. Controlar ou avaliar o trabalho docente? Estratégias dos diretores numa organização escolar híbrida. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, 2013.

BARRETTO, Elba. Siqueira. Sá. A avaliação na educação básica entre dois modelos. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 48-66, 2001.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar. Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo. Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. p. 1367-1384, 2015.

BRASIL. Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I da Educação. Art.214. 1988.

BRASIL. Decreto no 6.064, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. O que é o Plano Decenal de Educação para todos/ MEC/SEF. - Brasília: MEC/SEF, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação **Plano Nacional de Educação**. Lei nº13.005. art. 214 da Constituição Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 23 jan.2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Observatório. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/7-aprendizado-adequado-fluxo-adequado>>. Acesso em 23 jan. 2017.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Professores Excelentes-Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. **Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina)-GRUPO BANCO MUNDIAL, Washington, 2014.**

CAETANO, Antonieta. Silva et al. METAS DO PNE NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA. PUCPR, 2015.

CAMINI, Lucia. A política educacional do PDE e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 26, n. 3, 2010.

CARVALHO, Priscila. Silva; MASCHIO, Elaine. Cátia. A Importância da Avaliação Escolar no Processo de Ensino Aprendizagem. **Anais do EVINCI-UniBrasil**, v. 2, n. 1, p. 338-338, 2016.

CASTRO, Maria Helena. Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade**, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CHIRINÉA, Andréia. Melanda; BRANDÃO, Fonseca, Carlos. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 87, p. 461-484, 2015.

CHUIEIRE, Mary Stela. Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

COUTINHO, Carlos. Nelson. A hegemonia da pequena política. Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, p. 29-43, 2010.

COUTINHO, Carlos. Nelson. GRAMSCI, Antonio. Cadernos dos Cárcere: Maquiavel. **Notas sobre o Estado e a Política. Cadernos dos Cárcere: Maquiavel.** Notas sobre o Estado e a Política, v. 3, edição 4ª, Rio de Janeiro, 2011.

COUTINHO, Carlos. Nelson. Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político. 4ª **Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira**, 2012.

CROSSO, Camilla; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em Foco: um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na América Latina. 2007. Disponível em:< <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>>.

CUNHA, Célio. PLANO DECENAL: fundamentos, trajetória e alcance social. **Em Aberto**, Brasília, ano 13, n.59, jul./set. 1993.

CUNHA, Maria. Isabel. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. Avaliação (Campinas). v. 16, n.3, p. 559-572, nov. 2011.

CURY, Carlos. Roberto. Jamil. O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 1936/1937. **Educativa**, v. 18, n. 2, p. 396-424, 2016.

Dias, Grazielle. Acosta; LARA, Angela Mara. Barros. A conferência de Jomtien e suas principais expressões na legislação educacional brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN. 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2003.pdf>> acesso em: 05/06/2016.

DOURADO, Luiz. Fernandes; OLIVEIRA, João. Ferreira; SANTOS, Catarina. Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. Série Documental: Textos para Discussão, **Brasília (DF)**, v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC-Campinas-ISSN 2318-0870**, n. 20, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, n. 20, p.43-54, junho 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Oto. Teacher: protagonist and obstacle to the reform. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

FAUST, Juliana. Matias. Propostas internacionais para a carreira docente: repercussões nas políticas nacionais e resistências locais. 2015.

FERREIRA, Luiz. Antonio. Miguel; NOGUEIRA, Flávia Maria. Barros. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. @ **arquivo Brasileiro de Educação**, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2016.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: **Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales**, p. 179-206, 2006.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes, Campinas**, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FRASSETO, Dulcelina. Luz. Pinheiro; RAMOS, Inês. Odorizzi. Avaliação externa como impulso para a melhoria das intervenções pedagógicas. **Horizontes**, v. 31, n. 2, 2013.

FREITAS, Dirce Nei. Teixeira. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. **Estudos em avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 79-100, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a crise do capitalismo real/ Gaudêncio Frigotto.- 4. Ed. –São Paulo, Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire; Série Livros**, 2008.

GADOTTI, Moacir. Gestão democrática e qualidade de ensino. **1º Fórum Nacional Desafio da qualidade total no ensino público**. Belo Horizonte, 1994.

GARCIA, Maria Manuela. Alves; HYPOLITO, Álvaro. Moreira; VIEIRA, Jarbas. Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. 2005.

GARCIA, Maria. Manuela. Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-455, 2010.

GATTI, Bernadete A. Avaliação e qualidade da educação. **Cadernos Anpae**, v. 1, n. 4, p. 53-62, 2007.

GATTI, Bernardete. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em avaliação educacional**, n. 27, p. 97-114, 2003.

GIRON, Graziela. Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas-ISSNe 2318-0870**, n. 24, 2012.

GODINHO, Janaína. Dias; FARIAS, Maria Eloisa. Inserção de ciências visando a compatibilização do SAEB com o PISA e seus reflexos nas Políticas Educacionais. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 1-8, 2013.

GUSMÃO, Joana. Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.

HADDAD, Cristhyane. Ramos et al. ANÁLISE CRÍTICA DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. Curitiba, 2011.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, SP: Loyola, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>> Acesso em 20/06/2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>> acesso em 20/06/2016.

IRELAND, Timothy D. Reflexões sobre a CONFINTEA e as agendas globais para educação e desenvolvimento pós-2015. **CONFINTEA Brasil+ 6**, p. 76, 2016.

JÚNIOR, William. Pessoa. Mota; MAUÉS, Olgaíses. Cabral. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014.

Libâneo, José. Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In Silva, M. A. & Cunha, C. (orgs.) **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências** (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

LOPES, Ediane Carolina. Peixoto. Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, n. 5, 2016.

MAIA FILHO, Osterne et al. O EMPRESARIAMENTO DA EDUCAÇÃO: uma análise da reforma educacional da década de 1990. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**, 2015.

MAUÉS, Olgaíses. C. As Políticas de Avaliação da Educação Básica e as Repercussões no Trabalho do Docente. In. Didática e Prática de Ensino: Diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Livro 4, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/68.%20As%20Pol%C3%ADticas%20e%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20e%20as%20Repercuss%C3%B5es%20no%20Trabalho%20do%20Docente.pdf>>.

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

MEC. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31991>>.

MEC/ INEP. Educação para todos: avaliação da década. Brasília: MEC/INEP, 2000. Disponível

em:<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Brasil%C3%ADlia%2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088-53c1297b315b?version=1.2>>.

- MELLO, Hivy. Damásio. Araújo et al. O Banco Mundial e a educação no Brasil: convergências em torno de uma agenda global. 2012.
- MEZZARI, Natalina. Francisca. A RELAÇÃO DOS GESTORES ESCOLARES COM OS FINANCIAMENTOS MULTILATERAIS. PUCPR, 2009.
- MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.
- MORGADO, José Carlos. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente: que relação? **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 19, n. 2, 2014.
- NILO, Alessandra; HAZARD, Damien. A Agenda Pós-2015 A Sociedade Civil e o Futuro que Queremos Pautar na ONU. 2014, Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/11040.pdf>>.
- OBSERVATÓRIO. Plano Nacional de Educação. 7- Aprendizado adequado na idade certa. 2013.
- OCHÔA, Paula; PINTO, Leonor. Gaspar. INFORMAÇÃO E CULTURA NA AGENDA PÓS-2015: análise das dinâmicas de convergência na avaliação de impactos. **Páginas a & b**, p. 37-51, 2015.
- ODS. NEGOCIAÇÕES DA AGENDA DE DESENVOLVIMENTO PÓS-2015: ELEMENTOS ORIENTADORES DA POSIÇÃO BRASILEIRA 09 de SETEMBRO 2014. Disponível:< http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/ODS-pos-bras.pdf>.
- OLIVEIRA, Anderson. Santos. A Política Educacional Brasileira: Uma Análise Crítica do PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação. Salvador, 2010.
- OLIVEIRA, Dalila. Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.
- OLIVEIRA, João Ferreira. A educação básica e o PNE/2011-2020: políticas de avaliação democrática. **Retratos da Escola**, v. 4, n. 6, 2012.
- OLIVEIRA, Ramon. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. 2001.
- PME. Plano Municipal de Educação de Corumbá-MS. **Decreto Nº 1.605, de 17 de dezembro de 2015**.
- RABELO, Josefa. Jackline; SEGUNDO, Maria. Dores. Mendes. O BANCO MUNDIAL E A INTERVENÇÃO AVALIATIVA NA POLÍTICA EDUCACIONAL DOS PAÍSES POBRES. 2011.
- RABELO, Jackline; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes; JIMENEZ, Susana. Educação para todos e reprodução do capital. **Trabalho necessário**, v. 7, n. 9, p. 1-24, 2009.

RIBEIRO, Jorge Luiz. Lordêlo. Sales. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL desatando e reatando nós**, p. 57, 2009.

ROSENDO, Teodulino. Mangueira et al. **Sistemas municipais de avaliação educacional da Paraíba**: um estudo multicaso. Florianópolis. Dissertação. 2015.

SABIA, Claudia. Pereira. Pádua; ALANIZ, Érika. Porceli. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-PNE (2014-2014): LIMITES, AVANÇOS E PERSPECTIVAS. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 1, n. 1, 2015.

SANTOS, André Vitor. Fernandes; LIMA, Letícia. Terreri. Serra. Políticas Públicas Em Educação: A Avaliação Como Um Problema Curricular Contemporâneo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 7, n. 3, p. 456-474, 2014.

SANTOS, Fabiano Antonio et al. O Plano de Desenvolvimento da Escola e a produção do consentimento ativo. 2012.

SANTOS, Fabiano. Antonio et al. A aprendizagem como uma das dimensões da qualidade da educação. In: Anais [recurso eletrônico] do 1º Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, no ano de 2015. Bauru: Faculdade de Ciência, 2016. p. 1173-1185. Disponível em: <<http://www2.unesp.br#!/phcbauru2015>>.

SANTOS, Fabiano. Antonio. Por uma concepção materialista de política educacional: contribuições de Antonio Gramsci. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 9, n. 2, 2014.

SANTOS, Fabiano. Antonio. A centralidade do professor na agenda educacional internacional: estratégias de consenso e terceirização. 2017.

SANTOS, Fabiano. Antonio. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O SÉCULO XXI: ESTRÁTEGIAS PARA A FORMAÇÃO DE CONSENSO ATIVO. **Revista Inter Ação**, v. 38, n. 3, p. 613-631. 2013.

SANTOS, Marina. Gloria. Perrucho; FÉLIX, Idemburgo. Pereira. Frazão. A Avaliação Externa e a Identidade Docente. **Cadernos do CNLF**, v.XVIII, n. 07. Rio de Janeiro. CIFEFIL. 2014.

SAVIANI, Dermeval et al. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes**, p. 147-164, 1994.

SEGUNDO, Maria. Dores. Mendes; JIMENEZ, Susana. O PAPEL DO BANCO MUNDIAL NA REESTRUTURAÇÃO DO CAPITAL: estratégias e inserção na política educacional brasileira. **O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista**, 2015.

SEGUNDO, Mendes et al. O movimento de educação para todos e a crítica marxista. 2015.

SELIGMANN, Edith. Silva. Trabalho e desgaste mental: o direito de ser dono de si mesmo. São Paulo: Cortez, 2011. Cap 1, 2 e 3.

SHIROMA, Eneida. Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores-*doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. Perspectiva*, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011.

SILVA, Isabelle. Fiorelli. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos em avaliação educacional, São Paulo**, v. 21, n. 47, p. 427-448, 2010.

SILVA, Maria das Graças Martins da; CONRADO, Nayara Lucas Dias de Menezes; LUZ, Jackeline Nascimento Noronha da. Qualidade na perspectiva das políticas educacionais: significados e paradoxos. **Educação e Fronteiras On-Line**, v. 1, n. 1, p. 07-17, 2011.

SILVEIRA, Everton. Paula. A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA NO CONTEXTO DAS REFORMAS POLÍTICAS DOS ANOS 90. Sorocaba, 2014.

SILVA, A. S. Dimensões políticas do Banco Mundial. In. Silva, M. A. & Cunha, C. (orgs.) *Educação Básica: Políticas, avanços e pendências* (p. 13-56). Campinas: Autores Associados, 2014.

SOARES, José. Francisco; XAVIER, Flávia. Pereira. Pressupostos educacionais e estatísticos di Ideb. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, 2013.

SOARES, Kátia Cristina. Dambiski et al. Trabalho docente e conhecimento: Kátia Cristina Dambiski Soares; orientadora, Maria Célia Marcondes de Moraes. 2008.

SOUZA, Ângelo. Ricardo. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 32, n. 2, p. 463-485. 2016.

SOUZA, Donaldo. Bello; DUARTE, Marisa. Ribeiro. Teixeira. Planos de educação no Brasil: projeções do sistema nacional de educação e suas variantes subnacionais. **Educação Online**, n. 15, p. 174-194, 2014.

UNESCO, CONSED. Educação para Todos: o compromisso de Dakar. **Ação Educativa, Brasília-DF**, 2001.

UNESCO. Conferência Regional da América Latina e do Caribe sobre Alfabetização e Preparatória para a CONFINTEA VI “Da alfabetização à aprendizagem ao longo da vida: desafios do século XXI” Cidade do México (México), 10-13 de setembro de 2008.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO. Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em:< <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>.

UNESCO. Educação 2030 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016.

UNESCO. Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. 2015. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>

UNESCO. **Foro Mundial sobre La Educación** . Dakar, 2000. Disponível em
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO. Relatório Educação para todos no Brasil 2000-2015. Versão preliminar. 2014.

WERLE, Flávia. Obino. Corrêa; SOARES, Jorge. Alberto. Barcellos. Plano Municipal de Educação e a afirmação de princípios para a educação local. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 61, 2008.

ZANARDINI, João. Batista. A EDUCAÇÃO EFICIENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O ALÍVIO DA POBREZA. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 4, n. 2, p. 100-109, 2012.

7. ANEXOS

Roteiro de Perguntas:

Para professores:

- O que é fundamental para organização de conteúdo das aulas?
- Quais são as suas prioridades na hora de organizar e selecionar os conteúdos?
- O que você pensa sobre avaliação?
- O que você pensa sobre avaliação externa?
- O que essas avaliações trazem para a escola?
- Qual o significado da avaliação em larga escala?
- Se você pudesse modificar a avaliação como faria?
- Você conhece e aplica em suas aulas os descritores da Prova Brasil? O que pensa sobre eles?
- Há visita de técnicos/gestores da secretaria na escola?

Para Direção e Coordenação:

- O que você pensa sobre avaliação externa?
- Quais prioridades a escola dá para avaliação em larga escala?
- Quais as prioridades na hora de organizar o calendário escolar quanto à avaliação externa?
- O que essas avaliações trazem para a escola?
- A avaliação externa modifica a rotina da escola? De que forma?
- Há cobranças sobre as avaliações externas, como a escola lida com isso?
- Como a coordenação pedagógica acompanha o trabalho dos professores?
- Como os professores reagem a essa demanda?
- Há visita de técnicos/gestores da secretaria na escola?