

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO: O IMPACTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Silvia Reis Fernandes¹

Resumo

Este estudo é resultado das pesquisas feitas para o projeto de Mestrado em Educação pela PUC GOIÁS, que consistiu da investigação sobre os desdobramentos das orientações de organismos internacionais adotadas na política educacional brasileira, na atuação das escolas e dos professores, no que diz respeito às práticas de avaliação da aprendizagem e seu impacto na qualidade de ensino. As políticas educacionais baseadas em resultados promovem um esvaziamento do currículo escolar, estabelecendo uma padronização do processo ensino aprendizagem com base em competências e habilidades. Em razão disso, os objetivos da educação ficam subordinados unicamente a critérios econômicos, submetidos a resultados da avaliação em escala, os professores tem seu trabalho empobrecido à medida em que se tornam meros executores de orientações externas, os alunos têm sua formação escolar prejudicada já o ensino se restringe à preparação dos alunos para responder testes padronizados. Desse modo, as políticas educacionais negam aos alunos a formação cultural e científica que promoveria o desenvolvimento de capacidades intelectuais dos alunos, a formação para a cidadania e o desenvolvimento global da personalidade.

Palavras-Chave: Organismos Internacionais e Educação; Políticas Educacionais; Avaliação da aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi elaborado como parte da pesquisa: *Objetivos, organização curricular e práticas pedagógicas da escola pública: impactos da internacionalização das políticas internacionais nas escolas e salas de aula*, que vem sendo realizada na Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo Grupo de Pesquisa CNPq *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*; Linha de Pesquisa no Grupo: *Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas*, coordenado pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo.

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq *Teorias da Educação e Processos Pedagógicos*; Linha de Pesquisa no Grupo: *Teoria Histórico-Cultural e Práticas Pedagógicas*, coordenado pelo Professor Dr. José Carlos Libâneo. E-mail: fernandes.reis87@gmail.com.

Vários estudos vêm comprovando a subordinação das políticas educacionais brasileiras a orientações elaboradas por organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial LEHER (1999), EVANGELISTA (2012), SHIROMA, (2011); FRIGOTTO E CIAVATTA (2003).

A visão desses organismos sobre qualidade de ensino, baseada em quantificação do desempenho dos alunos em relação a competências de cunho prático/imediatista por meio de avaliações externas, vem intervindo fortemente, nos aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos das escolas. Como consequência, a avaliação das aprendizagens tende a se limitar ao cumprimento de metas estabelecidas nas avaliações externas, em busca de resultados e classificações.

Os resultados das avaliações padronizadas são os critérios para bonificações às escolas e aos professores que atingem as metas preestabelecidas, constituindo-se em mecanismo de controle e punição de ações das escolas e dos professores. Em que grau esse currículo de resultados e esse sistema de avaliação da aprendizagem alteram a identidade profissional dos professores? Esse modelo de política para as escolas e para o processo de avaliação estaria contribuindo para uma efetiva qualidade de ensino para os alunos?

A motivação principal do estudo é a questão dos rumos que vem tomando a escola pública a partir das orientações de organismos internacionais quanto aos seus objetivos e funções.

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

É para essa questão que se encaminha a análise da nossa investigação: a avaliação da aprendizagem escolar.

A proposta de investigação teve como objetivos: a) apreender as relações entre os objetivos e procedimentos da avaliação da aprendizagem na visão dos professores; b)

identificar as formas de apreensão e apropriação das diretrizes das avaliações sistêmicas e ações por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores; c) identificar os desdobramentos da apreensão e da apropriação por parte dos professores na sala de aula e na aprendizagem dos alunos; d) as principais estratégias voltadas para o processo avaliativo e o trabalho dos professores, cujas orientações estão presentes na política educacional das escolas vinculadas à Secretaria Estadual de Educação de Goiás (Seduc/GO).

O aspecto nuclear do processo de ensino-aprendizagem é a formação de conceitos, ou, desenvolver nos alunos a capacidade de pensar e atuar com conceitos. Considera-se neste estudo que atividades escolares que não levam, nas relações de ensino-aprendizagem e por meio das situações interativas na sala de aula, à elaboração conceitual pelos alunos, não produzem efetivas aprendizagens. Para isso, a pesquisa estará centrada na observação das relações de ensino-aprendizagem e das formas de produção do conhecimento orientadas para a elaboração pelos alunos de conceitos científicos-escolares. A observação de aulas visou, assim, captar nas ações, reações, interlocuções e outras formas de participação dos alunos, indícios (indicadores) de elaboração conceitual ou indícios de outras formas de aprendizagem orientadas ou não para a formação de conceitos.

A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

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

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

O restabelecimento pleno da democracia ocorreu com a promulgação em 1988, da nova Constituição Federal. A Educação surgiu como umas das pautas mais importantes, entendida como um caminho que asseguraria a todos os cidadãos os direitos básicos. Muitos educadores já estavam envolvidos na discussão de um *Estado-Educador*² que não apenas se preocupasse, mas privilegiasse a educação escolarizada, tornando o acesso e a permanência na escola, ao longo dos anos, cada vez maior, principalmente para os mais pobres. Tanto é assim que no ano seguinte, em 1987, foi lançado, em Brasília, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública(FNDEP), acompanhado do *Manifesto da Escola Pública e Gratuita*. No entanto, paralelamente a esses movimentos pela educação pública deslanchados por iniciativas oficiais ou civis, toma corpo no mundo e no país a globalização caráter neoliberal, abrindo espaço para agências financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional expandirem suas políticas educacionais e econômicas em países pobres, fazendo com que várias exigências sejam impostas nesse processo, por exemplo, na reformulação da legislação educacional, no currículo e nas formas de avaliação de sistemas do ensino público e de escolas.

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

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

Com a situação de crise e extrema vulnerabilidade dos países endividados que passaram a depender dos bancos multilaterais, o Banco Mundial, tal como o FMI, passou a impor determinadas condições para novos empréstimos, como por exemplo, intervir

² A denominação “Estado educador” é da filosofia da práxis de Antônio Gramsci. Coutinho (1996).

diretamente na formulação da política interna dos países, desenvolvendo assim, segundo Soares (1998), uma reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Assim o Banco Mundial reforçou sua capacidade de impor suas políticas.

Surge assim um novo cenário para o Brasil, onde a competição econômica, a globalização e os princípios do neoliberalismo tomam conta do país, e a adoção dessas políticas vinculadas a todo esse processo de reestruturação econômica faz com que o Brasil promova uma série de mudanças: como a aprovação da nova LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Ensino Superior, conhecido como “Provão”, entre outros.

Definido, nessa perspectiva, o direcionamento das políticas educacionais, a escola pública brasileira passa a se caracterizar, como expressa Libâneo (2012), por um dualismo perverso: a escola do conhecimento para os ricos e a escola do acolhimento social para os pobres. Esse dualismo traz fortes repercussões na acentuação das desigualdades educativas, pois a escola proposta nos documentos das atuais políticas educacionais apresenta níveis reduzidos de expectativa de escolarização para as camadas mais pobres, com ênfase que recai mais em ações educativas voltadas para a proteção social que o trabalho com os conteúdos escolares, condição para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e desenvolvimento global da personalidade.

Em consonância com as posições de Libâneo (2012), este estudo argumenta que a associação entre as políticas educacionais do Banco Mundial para os países em desenvolvimento e os traços da escola dualista indicam impactos negativos nos níveis de escolarização, o que leva a nos perguntarmos como essas políticas interferem na definição de objetivos e formas de funcionamento das escolas, na atuação do professor na sala de aula e, especialmente, como as concepções de avaliação e formas de sua operacionalização de acordo com a visão neoliberal atuam na configuração do trabalho docente dos professores.

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

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

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

Avaliações em larga escala

As avaliações ganham, assim, um papel importante para mensurar seu desempenho e exercer a prestação de contas à sociedade. Nessa perspectiva, a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização. Hoffmann (2013) chama a atenção para o posicionamento que governos, direções e escolas vêm tomando em relação a uma mudança na forma de avaliação: um posicionamento até então burocrático, “como uma bandeira política”, que não se preocupa em aprofundar o que tais mudanças representam realmente em termos de qualidade de ensino. Assim como diz a autora, “A qualidade não se expressa por meio de um único resultado e muito menos por indicadores numéricos” (HOFFMANN, 2013, p 171).

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

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

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

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

Uma análise das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. Tal como já ocorreu em projetos semelhantes de reforma educativa nos estados de Minas Gerais e São Paulo nas últimas décadas (além de países da América Latina, como o Chile). (p.1)

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

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A base do processo de ensino e de educação é a assimilação, pelos alunos, do conteúdo das matérias, e a avaliação desse processo é uma forma de controle de qualidade

em relação ao desempenho dos alunos, dos professores e da própria estrutura pedagógica e administrativa da escola.

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

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

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

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

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

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

A esse modelo de avaliação que busca assim uma a qualidade da educação e que defendemos, não é a mesma proposta pelos organismos internacionais, e que vigora nas escolas. A esses organismos a qualidade da educação se baseia em resultados, um currículo mínimo e instrumental, o que podemos comprovar nos dados obtidos pela pesquisa de campo.

Dados obtidos na pesquisa de campo

Das duas escolas pesquisadas, o modelo de avaliação está definido de antemão, observando-se a submissão da forma de atuar dos professores à lógica das diretrizes das políticas. Os docentes visam claramente à preparação dos alunos para a Prova Brasil, inclusive na forma de avaliá-los.

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

o que os especialistas em avaliação formulam sobre a natureza, funções e objetivos da avaliação da aprendizagem.

Os dados mostram com clareza que as orientações dos organismos internacionais, refletidas nas políticas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Estadual a toda essa internacionalização das políticas educacionais adentraram profundamente no interior das escolas e está modelando estrategicamente as práticas dos professores. São conceitos e objetivos de avaliação que não se encaixam com o ensino de qualidade, voltado para identificar os problemas e os avanços no desenvolvimento do aluno como forma de orientar o processo de ensino-aprendizagem. Não há uma mediação caracterizadora da relação entre a atividade do professor e a do aluno, onde o fundamental é elevar o pensamento e as ações mentais dos estudantes, isto é, desenvolver o pensamento teórico-científico,

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

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

Ao se apropriarem criticamente das diretrizes da SEE na sua forma de avaliar e com os instrumentos utilizados para tal, a avaliação padronizada do desempenho dos alunos constituindo um dispositivo de regulação do ensino cuja lógica não considera os vários fatores que interferem no processo educacional. Deste modo, os resultados imediatos dos processos avaliativos são utilizados para forçar a escola, os diretores, coordenadores e professores a cumprirem as metas estipuladas pelos órgãos centrais com base num currículo instrumental de conteúdos “mínimos” os mesmos usados pelos professores como forma de recompensa aos seus alunos. A organização e a divulgação (interna ou externa) dos resultados das avaliações acabam se tornando uma forma de controle do trabalho docente, escreve Libâneo comentar a obrigação de resultados em educação:

O uso da meritocracia como sistema de remuneração dos professores começa na medição de desempenho de alunos por meio de testes, a partir do que são avaliados os professores e as escolas. Desse modo, a avaliação do professor fica subordinada aos resultados do rendimento dos alunos com base em testes padronizados. A partir

daí, instalam-se a responsabilização unilateral de professor e de gestor, a competição entre os professores e ranqueamento entre as escolas e a bonificação salarial pela “produtividade” de cada professor. Com a meritocracia, institui-se a tirania da obrigatoriedade de resultados: pressão em cima dos professores e dirigentes escolares, concorrência e competição entre escolas e professores, recompensa aos bem-sucedidos, punição aos malsucedidos. (LIBANEO, 2014, p. 04)

Verifica-se, assim, nos depoimentos, indícios das constantes investidas do Estado no sentido de consolidar o processo de modelação das escolas públicas, com a justificativa de que a ela são dirigidos recursos públicos e por isso têm que ser eficientes e alcançar resultados, tudo em nome de uma suposta qualidade de ensino. A divulgação dos resultados (e a própria placa do IDEB) permitem aos alunos e pais monitoramento de todo o processo, como instancias também reguladoras do trabalho das escolas e dos professores. Ou seja, mais uma forma de pressão sobre os professores e mais uma forma de estabelecer mecanismos pelos quais os “clientes” regulam o mercado educacional.

Na lógica que vimos descrevendo, a aprendizagem equivale a resultados, e esses resultados mostrados por meio das avaliações externas se transformam no principal indicador de referência de qualidade. Ou seja, a qualidade da educação está significativamente ligada a fornecer sustentação a programas de resultados e *accountability*³. Para Afonso (2012, p. 472), o modelo avaliativo em curso, a *accountability*, caracteriza-se como uma forma “hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização”. As políticas estão modelando o trabalho docente e as formas de avaliação externa vão também modelando os alunos em prejuízo de uma aprendizagem sólida e duradoura.

³ O termo *accountability*, expressão de origem inglesa e sem tradução precisa para o português, é então transportado do campo empresarial como um mecanismo que conforma as novas configurações que o Estado vem assumindo, ou seja, de um quase-mercado educacional. Afonso (2010, p.148) menciona que, “embora seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde, na realidade, a um conceito com significados e amplitudes plurais” que, paulatinamente, vem se filiando a interesses econômicos, políticos, sociais e educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

Pelos dados obtidos percebe-se que o trabalho dos profissionais da escola, principalmente do professor, se torna pressionado, tornando-se meros executores de prescrições externas. A responsabilização das escolas e dos professores acaba sendo a consequência da divulgação de resultados, o que faz com que os professores sigam fielmente as orientações oficiais e se culpabilizem por não estarem atendendo a essas

orientações. Com isso, a forma e o conteúdo das avaliações externas induzem o professor a considerar o processo de ensino-aprendizagem como uma mera preparação para as provas regionais e nacionais, fazendo com que as formas internas de avaliação sejam substituídas pelas avaliações externas subordinando o ensino a uma política de resultados, forçando a perda de importantes características do trabalho docente e de sua identidade.

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

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, A. J. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. *Para uma concetualização alternativa de accountability em educação*. Educação & Sociedade, v.33, n.33, p. 471-484, abr/jun. 2012.

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

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA, 7., 2005, Quito. *Anais...* Quito: VII Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 2005.

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

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

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

HOFFMAN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

IOSIF, R. G. *Educação, pobreza e desigualdade no Brasil*. Brasília: Liber Livro, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In LONGAREZI, A. Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Editora Edufu, 2013, v. 1, p. 275-305.

LIBÂNEO, J.C.; A formação de professores no curso de pedagogia e o lugar destinado aos conteúdos do ensino fundamental: que falta faz o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças? In: SILVA, M. A.; BRZEZINSKI, I. (Orgs.). *Formar professores - pesquisadores: construir identidades*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, Mar. 2012, vol.38, no.1, p.13-28.

LIBÂNEO, J.C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In LIBÂNEO, J. C., SUANNO, V. R. e LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LEHER, R. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza*. São Paulo: USP, 1998.

LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, S. P. G. de. Avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática: contribuições da teoria histórico-cultural. *Bolema*, Rio Claro (SP), Ano 22, nº 33, 2009, p. 97 a 116.

PACHECO, J. A. *O currículo, aprendizagem e avaliação*. Uma abordagem face à agenda globalizada. *Revista Lusófona de Educação*.17,65-74, 2011.

PACHECO, J. A; MARQUES, M.. *Avaliação externa de escolas e seus efeitos nas perspectivas curriculares e pedagógicas*. Um estudo com professores de matemática. *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia (pp)*. Braga: Universidade do Minho. (2013).

PACHECO, J. A., & MARQUES, M. (2014). *Governamentalidade curricular: ação dos professores em contextos de avaliação externa*. In M. R. Oliveira (Org.), *Professor: formação, saberes e problemas* (pp. 105-136). Porto: Porto Editora. (2014)

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

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

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? Estratégia do Banco Mundial. In DE TOMMASI, L; WARDE, M. J; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

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

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

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

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