

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INTERFERÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA E NO TRABALHO DOCENTE

Juliana Alves da Guarda¹
Náfren Ferreira Lima²

Resumo:

O artigo trata das avaliações externas em larga escala e seu impacto no trabalho docente, analisando as implicações da avaliação externa em larga escala no trabalho docente de professoras no município de Jataí-GO. A pesquisa se caracteriza como bibliográfica, documental e empírica com abordagem qualitativa, com respaldo teórico em: Freitas (2002); Evangelista e Shiroma (2007), Torres (2000); Werle (2010) dentre outros. Os documentos analisados foram as Portarias nº 867/2012 e a de nº 482/2013, dentre outros do Governo Federal. Para contribuir nas análises, quatorze professoras responderam o questionário. Os resultados revelaram que a avaliação em larga escala, aplicada no município de Jataí, segundo as seis professoras influencia de forma positiva no seu trabalho, pois as mesmas consideram a avaliação como um instrumento que colabora na melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, oito professoras alegaram o contrário, pois os conteúdos a serem cobrados nas avaliações externas em larga escala estão de acordo com as Matrizes de Habilidades e Competências adotadas pelo município de Jataí-Goiás, por esse motivo o trabalho docente fica em torno desses conteúdos já impostos no documento municipal. Conclui-se que as professoras se encontram num processo de estranhamento do seu trabalho, elas não se reconhecem naquilo que fazem, uma vez que, o trabalho já vem com as orientações a serem seguidas, tirando-lhes a autonomia. Desta forma, a formação dos alunos e o trabalho docente ficam centrados em habilidades e competências.

Palavras - Chave:

Avaliação em larga escala. Trabalho docente. Prática Pedagógica.

EVALUATIONS ON A LARGE-SCALE: INTERFERENCE IN PEDAGOGICAL PRACTICE AND TEACHING WORK

Abstract:

This article deals with large-scale external evaluations and their impact on teaching work, analyzing the implications of large-scale external assessment on the teaching work of teachers in the municipality of Jataí, State of Goiás. The research is characterized as bibliographic, documental and empirical with a qualitative approach, with theoretical support in: Freitas (2002); Evangelista and Shiroma (2007), Torres (2000); Werle (2010) among others. The documents analyzed were Ordinances 867/2012 and 482/2013, among others from the Federal Government. To contribute to the analysis, fourteen teachers answered the questionnaire. The results revealed that the assessment on a large scale, applied in the municipality of Jataí, according to six teachers, influences positively in their work, as they consider the evaluation as an instrument that collaborates in the improvement of the teaching-learning process. On the other hand, eight teachers claimed the opposite, because the contents to be charged in large-

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí-Goiás. E-mail: julianaalvesjti@gmail.com.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí-Goiás. E-mail: nafrenufg@gmail.com

scale external evaluations are in accordance with the Skills and Competencies Matrices adopted by the municipality of Jataí-Goiás, for this reason the teaching work is around these contents already imposed in the municipal document. It is concluded that the teachers are in a process of strangeness of their own work, they do not recognize themselves in what they do, since the work already comes with the guidelines to be followed, taking away their autonomy. Thus, student training and teaching work are centered on skills and competences.

Keywords:

Assessment on a large scale. Teaching work. Pedagogical Practice.

EVALUACIONES A GRAN ESCALA: INTERFERENCIA EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y EN EL TRABAJO DOCENTE

Resumen:

Este artículo aborda las evaluaciones externas a gran escala y su impacto en el trabajo docente, analizando las implicaciones de la evaluación externa a gran escala en el trabajo docente de los profesores en el municipio de Jataí, Estado de Goiás. La investigación se caracteriza por ser bibliográfica, documental y empírica con un enfoque cualitativo, con soporte teórico en: Freitas (2002); Evangelista y Shiroma (2007), Torres (2000); Werle (2010) entre otros. Los documentos analizados fueron las Ordenanzas N° 867/2012 y N° 482/2013, entre otros del Gobierno Federal. Para contribuir al análisis, catorce profesoras respondieron el cuestionario. Los resultados revelaron que la evaluación a gran escala, aplicada en el municipio de Jataí, según seis docentes, influye positivamente en su trabajo, ya que consideran la evaluación como un instrumento que colabora en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, ocho docentes afirmaron lo contrario, porque los contenidos que se cobrarán en evaluaciones externas a gran escala están de acuerdo con las Matrices de Habilidades y Competencias adoptadas por el municipio de Jataí-Goiás, por esta razón el trabajo docente se queda en torno a estos contenidos ya impuestos en el documento municipal. Se concluye que las profesoras se encuentran en un proceso de extrañeza de su trabajo, no se reconocen en lo que hacen, ya que el trabajo ya viene con las pautas a seguir, quitándoles su autonomía. De esta manera, la formación de los estudiantes y el trabajo docente se centran en las habilidades y competencias.

Palabras clave:

Evaluación a gran escala. Trabajo docente. Práctica pedagógica.

Introdução

Este artigo analisa as implicações da avaliação externa em larga escala no trabalho docente de professoras no município de Jataí-GO. O estudo é caracterizado como uma pesquisa bibliográfica, documental e empírica com abordagem qualitativa, com respaldo teórico em: Freitas (2002); Evangelista e Shiroma (2007), Torres (2000); Werle (2010) dentre outros. Os documentos analisados foram as Portarias n° 867/2012 e a de n° 482/2013, dentre outros do Governo Federal. Para contribuir nas análises, quatorze professoras da rede pública de ensino responderam o questionário.

Por meio da revisão de literatura, verificou-se que as pesquisas abordam o mesmo objeto, sendo ele a avaliação em larga escala, entretanto, este artigo se diferencia dos demais por apresentar um estudo da realidade do município de Jataí-Goiás, com professores que atuam na rede pública de ensino, no 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo aqui apresentado possui uma relevância social e acadêmica, pois pode contribuir para o entendimento dessa política avaliativa e ao mesmo tempo, compreender o trabalho docente. Para compreender essa política avaliativa utilizamos as contribuições dos estudos de Medeiros (2014); Lusivo (2014); Pereira (2015); Watanabe (2015).

A pesquisa de Medeiros (2014) buscou analisar o curso de formação do programa “Mais qualidade na escola” e concluiu que a qualidade está ligada aos processos de aprendizagem em critérios quantificáveis, ou seja, nas habilidades e competências.

Lusivo (2014) em sua pesquisa sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização demonstrou a função controladora exercida por essa avaliação, o que reproduz a sociedade capitalista.

Pereira (2015) pesquisou se os resultados das avaliações nacionais da alfabetização ANA e a Provinha Brasil contribuem para o diagnóstico da alfabetização no Brasil. A pesquisa elucidou que as avaliações permitem uma representação da alfabetização, embora haja dificuldade dos gestores, escolas e professores em utilizar esses resultados.

Watanabe (2015) pesquisou o processo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP) entre os anos de 1961 a 2014. Sua pesquisa mostrou retrocessos nas políticas de alfabetização. Os resultados apontaram que tal como está sendo imposta nas escolas, impossibilita uma perspectiva de avaliação libertadora e emancipatória.

Iniciamos o artigo focalizando a reforma do Estado e seu impacto na educação brasileira. Em outra seção abordamos a avaliação em larga escala no município de Jataí-Goiás. Na Terceira seção interpretamos os dados da pesquisa de Lima (2019) que trata das implicações da avaliação no trabalho das professoras da rede pública de ensino do município de Jataí-Goiás.

Reforma do estado e seu impacto na educação brasileira: um breve ensaio

A partir da década de 1990, ocorreu a Reforma do Estado e, paralelamente a isso, começou-se uma nova gestão pública em que o Estado e a gestão passaram por modificações. O Estado saiu de absoluto para um Estado Social-Liberal e a sua gestão patrimonialista passou a ser burocrática e depois mudou-se para gerencialista. Nas palavras de Bresser-

Pereira (2001), uma gestão gerencial centrada na eficiência dos serviços e no mecanismo de controle.

Bresser-Pereira (2001, p. 11) apresenta o significado de Estado Social-Liberal e diz que “ele é social porque está comprometido para com os direitos sociais. É liberal porque acredita mais nos mercados e na concorrência, mais do que neles cria o estado social-democrático”. Nesse sentido, compreende-se que o novo Estado prioriza o mercado, o Estado máximo para o mercado e o mínimo para as questões sociais.

Com a Reforma do Estado, a privatização do setor público começou a ser pensada como uma alternativa para o desenvolvimento da economia e isso significa dizer, que ele tem como objetivo passar uma empresa estatal para uma rede privada. Além da privatização, tem-se também a publicização em que o Estado transfere as suas atividades, como por exemplo, a educação para o setor privado.

A Reforma do Estado ocorreu, quando o Brasil fez parceria com os Organismos Internacionais, que são responsáveis pelo financiamento de projetos para solucionar os problemas do país devido à crise econômica. Uma das alternativas para a crise do Estado, a partir de 1970, devido aos grandes gastos excessivos no setor social, foi à privatização, vista como uma solução para reduzir a dívida do país, passando a gestão pública para as iniciativas privadas (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Com tudo isso, o Estado com sua nova gestão gerencialista passou a responsabilizar o indivíduo, o servidor público, pelo seu desempenho ou não nos serviços oferecidos, com a lógica de responsabilização (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Diante disso, pode-se dizer que o cenário das reformas foi marcado pelo “Consenso de Washington³”, a fim de “proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região” (BATISTA, 1994, p. 5), com medidas de combater a crise econômica e reduzir os gastos sociais do Estado. Os organismos internacionais junto com o Banco Mundial (BM), com o discurso de contribuir no crescimento dos países em desenvolvimento, propuseram empréstimos para combater a crise econômica.

³ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequente, a denominação informal de "Consenso de Washington" (BATISTA, 1994, p. 5).

O BM ao interferir na educação, atribuiu uma formação voltada para o capital humano ou, em outras palavras, “vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 29). Nessa visão, a educação assume o compromisso de acelerar o processo de desenvolvimento econômico dos países, o que causa a competitividade no mundo, pois a educação estaria ligada aos interesses do mercado (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). O BM, ao interferir na educação, fez com que a escola se transformasse em uma empresa que gera lucros e aumenta a produtividade.

A ideia de capital humano utilizada a partir de 1950 pautou-se no discurso que dizia que “para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47), ou seja, era necessário dominar os códigos da modernidade para conseguir emprego e, assim, o capital humano estaria atrelado aos interesses da classe dominante, aquela que possui o poder e dissemina a exploração do trabalho, cobrando do trabalhador eficiência e qualificação para acumular capital.

As reformas educacionais da década de 1990, também foram marcadas por eventos mundiais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e, também, pelo BM. Nessa conferência, os governos se comprometeram a oferecer uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Em relação à formação de professores, o BM não a valorizava, pois “desaconselhava o investimento na *formação inicial* dos docentes e recomendava priorizar a *capacitação em serviços* considerada mais efetiva em termos de custo” (TORRES; CORULLÓN, 1998, p. 162, grifo dos autores). Entende-se que a prioridade era para uma formação a distância, pois custeava menos gastos e, além disso, os organismos internacionais estavam preocupados com uma formação técnica baseada em habilidades e competências em detrimento de uma formação humana.

Para tanto, as reformas educacionais mudaram toda a estrutura de uma escola, até mesmo sua função social de transmitir conhecimento científico sistematizado e passou a buscar qualidade no sistema educacional, por meio de avaliações que procuram medir o desempenho dos alunos e, com isso, as consequências não foram somente na formação do

aluno, mas também, no trabalho do professor que passou a modificar a sua prática pedagógica, a fim de atender o que se pede nas avaliações.

Libâneo (2012) em seus estudos sobre as reformas educacionais salienta sobre a não valorização da formação dos professores e explica que as políticas educacionais centram-se num trabalho docente, voltado para técnicas e pacotes de ensino, pois, para ele, seria suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Diante das reformas educacionais, discutidas em nível mundial, alguns documentos foram elaborados, como o Plano Decenal de Educação para Todos, que diz respeito ao comprometimento de vários países em assegurar a educação básica de qualidade para jovens e adultos, durante toda a vida dos estudantes.

Em 1993, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos ainda não havia sido desenvolvido, tendo de ser abandonado, mas ainda tinha a intenção de reformar a educação brasileira. O governo, independente de quem estava no poder, continuou com essa proposta e, em 2002, apresentou uma segunda, conhecida como Plano Nacional de Educação, que daria continuidade ao Plano Decenal (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O Brasil, quando estava sendo governado por Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1999 / 1999-2003), apresentou um programa conhecido como “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, que propunha a distribuição de verbas para as escolas, a distribuição de livros didáticos de qualidade, formação docente a distância e, além disso, propunha uma reforma curricular e uma avaliação das escolas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Esse programa está alinhado às orientações dos organismos internacionais, quando se refere a:

distribuição das verbas federais diretamente para as escolas, sem passar pelos estados e municípios; criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, com a instalação de aparelhos de TV em cada escola, com o objetivo de “preparar os professores para que eles possam ensinar melhor”; a melhoria da qualidade dos 58 milhões de livros didáticos distribuídos anualmente para as escolas; a reforma do currículo para melhorar o conteúdo do ensino, com o estabelecimento de matérias obrigatórias em todo o território nacional; e a avaliação das escolas por meio de testes, premiando aquelas com melhor desempenho (FREITAS, 2002, p. 142, grifos da autora).

Essas alternativas pretendiam contribuir para o aumento do capital, a partir da preocupação de baratear os gastos na educação, gerenciar o trabalho docente e medir o desempenho dos alunos por meio de avaliações que priorizam dados quantitativos e não a qualidade do ensino, o que se torna contraditório ao discurso presente nas políticas educacionais.

Ainda no governo de FHC, o Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2010) foi elaborado com a duração de dez anos e, nesse período, os estados, o Distrito Federal e os municípios criariam seus planos de acordo com a realidade local, a fim de melhorar a qualidade do ensino no país.

Na busca de mudanças na educação, em 1990, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) junto com a Unesco, publicaram um documento “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade”, que apresentava a necessidade de uma reforma educacional e, também, a capacitação de profissionais, sendo sua estratégia “(cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes da reforma educacional (integração nacional e descentralização)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 53). A proposta da Cepal era oferecer conhecimentos e habilidades aos indivíduos, reforçando a teoria do capital humano, ou seja, a relação entre educação e mercado. O documento apresenta a necessidade de dominar códigos da modernidade, que envolve os conhecimentos básicos como a leitura, interpretação de textos, escrita, resolução de operações básicas e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Na educação, outro documento que chamou a atenção dos profissionais foi o Relatório de Delors “Educação: um tesouro a descobrir” que apresenta soluções para o século XXI. Dentro das alternativas, cita-se que a educação estaria ligada ao desenvolvimento humano, que seria alcançada pelos seus quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (DELORS, 2006). A escola, nesse sentido, tem como função possibilitar ao educando o gosto de aprender e, para sobreviver a essa nova realidade, necessita-se de que:

todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidão, valores, atitudes (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 56-57).

Esse documento não é diferente dos citados anteriormente, pois aborda a mesma proposta de competitividade entre os indivíduos, como a questão de acumular o capital, dominar os códigos da modernidade para sobreviver a essa nova realidade conhecida como sociedade da informação, devido ao avanço tecnológico e, ainda, priorizar os conhecimentos

básicos de leitura e escrita e resolução de cálculos envolvendo as operações básicas, para contribuir no mercado de trabalho.

Quando se trata da formação de professores, o Relatório de Delors (2006, p. 163) apresenta que “os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal”. Nota-se que o documento não está preocupado com a valorização da profissão, ao contrário, pretende desvalorizar o trabalho docente e, além disso, expõe que o professor desconhece a vida das empresas, o que deixa claro que tal conhecimento deveria ter em sua formação para que os educandos fossem formados para esse trabalho.

As reformas educacionais modificaram a formação de professores, tendo o profissional que ser eficiente, polivalente, reflexível e, também, ser capaz de atender as necessidades do mercado. Para isso, algumas medidas foram impostas no sistema educacional, como esclarece Evangelista e Triches (2015, p. 193):

se em oposição ao velho professor, o novo, precisa ser alimentado – polivalente, flexível, inclusivo, tolerante, inovador, tecnológico, responsabilizado pelo resultado de sua ação educativa e pela empregabilidade de seus alunos – é precisamente essa a contradição, objetiva e concreta, a ser explorada se quisermos consolidar a hegemonia do trabalho.

Para as autoras, o novo professor, descrito nos documentos, precisa ter competência, ser qualificado e ser capaz de realizar diversas funções em seu trabalho, o que vai na contramão do que se deve aqui, pois, assim, o trabalho perde a sua função que é ser prazeroso, humanizado, uma atividade vital, livre e consciente e torna-se um ofício exaustivo, desumano, árduo e alienado. Nesse sentido, apoia-se em Mascarenha (2005, p. 164) que define a relação de educação e trabalho da seguinte maneira: “a relação educação e trabalho, aqui pretendida, pressupõe o trabalho como uma atividade produtora e criativa e a educação como processo de socialização, desenvolvimento, amadurecimento e emancipação”. Nessa concepção, o trabalho seria como o princípio educativo, pois o homem transformaria a si mesmo e a natureza por produzir cultura e, assim, poderia construir a sua identidade.

O Estado abriu espaço para as iniciativas privadas e fez com que a educação se tornasse um negócio lucrativo. Assim, defende-se a ideia de que a “educação não é mercadoria e sim um direito social que deve ser garantido a todos pela oferta de ensino de boa qualidade” (MASCARENHAS, 2005, p. 162). Com as reformas educacionais, a educação

deixa de se voltar para a formação humana e passa a se redirecionar para o mercado de trabalho, alienando os indivíduos, no que diz respeito às exigências da sociedade capitalista.

Nessa lógica da educação voltada para o mercado de trabalho, Ball (2004, p. 1108) salienta que “a educação é um assunto de políticas regional e global e, cada vez mais, um assunto de comércio internacional. A educação é, em vários sentidos, uma oportunidade de negócios”. Em outras palavras, a educação para o sistema capitalista seria uma nova forma de gerar lucro por meio de vendas e compras de serviços.

Avaliação em larga escala no município de Jataí-GO

Em 1980, iniciaram-se as avaliações em larga escala no Brasil, quando o Ministério da Educação (MEC) participou de estudos sobre a avaliação financiada pelo BM. Nessa proposta de aderir às avaliações educacionais, os sistemas de ensino deveriam adquirir pacotes sustentados pelo BM para melhorar o acesso, a qualidade e a equidade da educação. Os pacotes tinham o slogan “Mundo em desenvolvimento”, pois eram para os países em desenvolvimento (TORRES e CORULLÓN, 2000).

A avaliação em larga escala tem como objetivo melhorar a qualidade da educação (BRASIL, 2005), porém, os pacotes pensados para contribuir na qualidade da educação têm reforçado a ineficiência, má qualidade e, também, a desigualdade no sistema escolar (TORRES; CORULLÓN 2000).

De acordo com Torres e Corullón (2000), é necessário problematizar os pacotes enviados para as escolas, pois são homogêneos e, dessa forma, desconsideram as particularidades existentes em cada contexto escolar. Nesse sentido, Souza (2009, p. 18 grifo da autora) afirma que a avaliação vem assumindo condição de instrumento estratégico, fundamentado em “três es”: *eficiência, eficácia e efetividade* [...] (p. 18, grifo da autora). Os pacotes educacionais, criados pelo BM, têm a intenção de inserir nas escolas a sua ideologia neoliberal, ou seja, adequar a educação a essa nova sociedade, dita como sociedade do conhecimento e, com isso, priorizar uma formação voltada para o capital humano, relação entre educação e mercado e, assim, a educação passar a ser vista com valor econômico.

Silva e Coelho (2014, p. 2) consideram

que as políticas públicas do Brasil estão alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que seguem a lógica do mercado. Assim, não podemos deixar de considerar o financiamento dessas ações, pois os investimentos, de forma alguma, caracterizam doação. O retorno para sanar a dívida, depende do desenvolvimento do capital humano, sendo a educação considerada essencial nesse processo.

A educação, nesse viés, alinhada às competências e habilidades, está voltada para o desenvolvimento e o acúmulo do capital. Para tanto, as escolas são vistas pelo sistema neoliberal como um espaço de produzir habilidade e transmitir conhecimento básico, que aumente a capacidade de produção e que venha a contribuir para com o mercado de trabalho.

Um dos mecanismos de controle é a Avaliação da Educação Básica (Saeb) que realiza avaliações envolvendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com os alunos da 4ª a 8ª série ou 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e as turmas do 3º ano do Ensino Médio (LIMA, 2019).

Nessa avaliação considera-se

o resultado envolvendo a leitura e soluções de problemas para ensino fundamental. Para o ensino médio, são avaliadas as competências cognitivas. Os resultados são divulgados por regiões, estados, municípios, por escola – zona urbana e zona rural, níveis de ensino - médio e fundamental, séries específicas, bem como, se são públicas ou privadas (GUARDA *et. al*, 2017, p. 5).

A organização dos dados é realizada em forma de tabelas e gráficos, a fim de proporcionar comparações entre os resultados (WERLE, 2010). Nessa perspectiva, a avaliação está voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que são utilitárias para o mercado de trabalho voltado para a leitura, a escrita e operações básicas. Nesse viés, é oferecida uma formação funcional em detrimento da formação humana (LIMA, 2019).

Lima (2019, p. 65) ao discutir em sua pesquisa sobre a reforma do estado e as avaliações externas, afirma: “a avaliação torna-se peça central dos mecanismos de controle, pois deslocam-se dos processos para os produtos. Nesse sentido, não importa como ocorre o processo ensino-aprendizagem, desde que ocorra. A preocupação centra-se nos resultados”. Assim, o objetivo da avaliação externa é alcançar metas por meio de índices quantificáveis e, no discurso das aparências, as avaliações são para demonstrar a qualidade da educação, mas

isso se torna contraditório, pois o que se tem é uma forma de controle em cima de todos que frequentam o ambiente escolar.

Em 2005, foi instituída a Prova Brasil, cuja função é avaliar as habilidades e competências dos alunos da 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Essa avaliação utiliza o censo escolar para detalhar dos dados sobre a realidade educacional.

Assim, em 2007, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que apresenta como discurso a melhoria da educação pública brasileira as avaliações em larga escala. O referido plano foi elaborado sem a participação de professores e intelectuais, mas por economistas e, sua concepção é “marcada pelo predomínio de executivo, centralização e viés neoliberal no que toca a preocupação com a modernização e a eficácia do Estado, valorização do aparato técnico, controle e centralização [...]” (WERLE, 2011, p. 786). Entende-se que o PDE está pautado numa qualidade de educação baseada em dados quantitativos e não na melhoria da qualidade como está nos documentos do governo federal.

Para medir o desempenho dos alunos nas avaliações da Saeb, foi criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é calculado a partir da aprovação escolar, obtido pelo Censo Escolar e pelos resultados de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e da Saeb. O Ideb utiliza uma escala de 0 (zero) a 10 (dez) e sua meta é de alcançar 6.0 (seis) até 2021, pois, assim, “os resultados do desempenho dos alunos nas avaliações que são aplicadas nas escolas são disponibilizados pelo INEP e, a partir desses resultados, são traçadas metas para melhoria da educação brasileira” (GUARDA *et al*, 2017, p. 7).

De acordo com Guarda *et al* (2017, p. 7)

Esses dados poderiam possibilitar que a sociedade se mobilizasse dependendo do resultado, lutando pelos direitos a uma educação de qualidade. No Brasil, a participação social em questões pedagógicas nem sempre acontece, pois para muitos a simples oferta já é um ganho social.

As autoras esclarecem que os dados tendem a rotular e classificar as escolas, valorizando aquelas que apresentam melhores resultados e afirmam que o MEC deveria ter um olhar atento à realidade das escolas, buscando soluções para os problemas no contexto escolar.

No município de Jataí- GO, a Prova Brasil foi aplicada em 2014, em 20 (vinte) escolas municipais, sendo veiculada em 9 de setembro de 2014 e todas mostraram avanços em seus indicadores, como se lê:

O IDEB observado na Rede Municipal de Ensino de Jataí é real, pois foram garantidas todas as condições de acesso aos alunos na Prova Brasil, inclusive para um grande número de alunos com necessidades especiais. Além disso, foram mantidas as reais taxas de evasão e de reprovação, as quais são necessárias para o cálculo do índice. Em Jataí, vinte escolas municipais de 1º ao 5º ano foram avaliadas e **todas obtiveram avanços nos indicadores**. O maior índice foi da Escola Municipal Leopoldo Nonato de Oliveira que passou de 5,4 para 7,2, ultrapassando o índice projetado para o ano de 2021 (PREFEITURA, 2014).

No município de Jataí, assim como em outras regiões do Brasil, as escolas fazem questão de divulgar os resultados, inclusive nomeando as que alcançaram os índices desejáveis.

Guarda *et al* (2017) ao pesquisarem como o Conselho Municipal de Educação (CME) de Jataí-GO trata da avaliação em larga escala, observou-se nas análises dos documentos obtidos junto ao CME, a inexistência de dados sobre a avaliação, bem como sobre a Prova Brasil. O único documento encontrado foi emitido pelo:

Conselho Estadual de Educação, Resolução CEE/CP, nº 5, de 10 de junho de 2011, que trata dentre outras questões da avaliação escolar. Nos artigos 94, 95 e 96 mencionam as avaliações em larga escala. Nesse sentido, apontam para que a avaliação adotada pelos professores e pela escola devam ser articuladas às avaliações em níveis nacional, estadual e municipal criadas com o objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas nos esforços de melhorar a qualidade e a educação, bem como a aprendizagem dos educandos, redimensionando as práticas educativas com vistas ao alcance de melhores resultados (GUARDA *et al*, 2017, p. 9).

Nota-se a inexistência de informações sobre as avaliações em larga escala no município de Jataí-GO, mas temos dados que indicam o avanço das escolas a partir dos resultados das avaliações, como, por exemplo, a escola pública do município, mencionada há pouco, que alcançou a meta que era esperada para 2021, no ano de 2014.

Nessa direção, as políticas públicas de avaliação como mecanismos reguladores consideram que “nota é sinônimo de qualidade, ou seja, a qualidade da educação está relacionada aos índices quantitativos” (LIMA, 2019, p. 67). Entende-se que esse mecanismo de controle do Estado sobre a escola faz com que o docente perca a sua autonomia, pois as

avaliações influenciam no trabalho do professor, principalmente no conteúdo a ser ensinado e desenvolvido.

No tópico seguinte, será apresentada uma pesquisa desenvolvida na cidade de Jataí-Goiás, sobre as implicações das avaliações na prática pedagógica das professoras da rede municipal de ensino.

Análise: o que os dados revelam?

Lima (2019) fez uma pesquisa com as professoras da rede municipal de educação em Jataí-GO e buscou apresentar as implicações da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na prática pedagógica alfabetizadora das professoras do 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos dados da pesquisa, faremos uma análise da interferência da avaliação externa na prática pedagógica e no trabalho docente das professoras participantes da pesquisa. Para o desenvolvimento desse estudo, foi entregue um questionário às professoras alfabetizadoras de 17 (dezesete) escolas urbanas da cidade de Jataí. A devolutiva das respostas foi feita por 14 (quatorze) participantes, todas do sexo feminino.

Buscou-se compreender das participantes, o entendimento que elas tinham com relação às avaliações externas, especificamente, sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a sua função. Quanto aos sujeitos participantes da pesquisa, observou-se semelhanças nas respostas de 11 (onze) participantes, pois elas apresentaram a função da avaliação como uma forma de avaliar se o aluno aprendeu o conteúdo durante o ciclo de alfabetização, bem como se ele aprendeu a ler e a escrever na idade certa. Nesse sentido, nota-se que as professoras consideraram a avaliação como um meio de avaliar o aluno no que diz respeito ao seu conhecimento adquirido em língua portuguesa e matemática. Somente 1 (uma) professora respondeu que sabe a função da avaliação ANA, mas não justificou sua resposta.

Em contrapartida, 2 (duas) professoras apresentaram respostas diferentes. Uma disse que esse tipo de avaliação é uma forma de a Secretaria da Educação avaliar a aprendizagem do aluno, enquanto que a outra acredita que ela é um meio de avaliar o trabalho docente. Nas falas dessas duas professoras, nota-se que a ANA está ligada ao sistema, seja por meio da Secretaria da Educação em avaliar a aprendizagem do aluno ou como uma forma de monitorar o trabalho do professor.

Quando perguntado se a ANA influencia na prática pedagógica alfabetizadora, 6 (seis) professoras responderam que sim, pois os resultados permitem elaborar os conteúdos e modificam a prática. Essas professoras consideram de forma positiva a ANA em sua prática

pedagógica, pois acreditam que a avaliação é uma forma de melhoria e aperfeiçoamento no processo de ensino-aprendizagem.

É necessário frisar que Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375) ao tratar dos testes em seus estudos, afirmam que “as avaliações podem gerar o fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos”. Para os autores, uma das consequências da avaliação seria o afunilamento curricular, pois a atenção maior seria para os conteúdos cobrados na avaliação, sendo que as demais disciplinas não seriam trabalhadas conforme deveriam e, assim, tiraria o direito do aluno em aprender outros conteúdos em sua formação. Da mesma forma, Coutinho (2012, p. 22-23) salienta que:

Para além da uniformidade no modo de transmissão dos conteúdos e do condicionamento dos currículos aos testes externos, o maior efeito está na forma como estabelece um controle sobre a autonomia no desempenho dos processos pedagógicos. Isto acarreta o empobrecimento das técnicas utilizadas na transmissão dos conteúdos além de desprezar outras formas de ensino que não priorizem a preparação dos alunos para estes exames. Estas formas padronizadas de ensino tendem a centrar-se em conteúdos mais fáceis de serem avaliados, empobrecendo ou minimizando o currículo.

Entende-se que, ao priorizar as disciplinas que são cobradas nas avaliações, há um controle do Estado no trabalho do professor e, além disso, acontece o empobrecimento na forma de ensinar, uma vez que os conteúdos estão voltados para habilidades e competências.

Ficou evidente que, para essas seis professoras, a ANA não é vista de forma crítica, como um instrumento de controle e responsabilização, pelo contrário, a consideram como uma avaliação que contribui para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Nessa perceptiva, Marx (1993) nos ajuda a compreender que essas professoras não conseguem perceber a avaliação para além de sua aparência. Para o autor, o sistema capitalista leva à alienação do homem e o seu trabalho lhe torna estranho diante daquilo que produz. Por isso, pode-se perceber nas falas dessas educadoras, que a avaliação é algo corriqueiro e, por essa razão, não percebem como ela é uma forma de o sistema lhes controlar e lhes retirar a autonomia.

Isso vai ao encontro do que Marx (1993) compreende por alienação. Segundo o autor, a alienação faz com que o homem não tenha consciência de suas ações, das situações vivenciadas por ele mesmo, além de não permitir que o indivíduo tenha clareza de seu trabalho.

Nesse viés, o trabalho deixa de ser uma ação transformadora para se tornar esvazio. O fato de as professoras não perceberem o que a avaliação apresenta, para além de seu discurso sedutor, faz com que elas não percebam que a avaliação interfere em seu trabalho, rumo a uma educação limitada para habilidades e competências.

Por outro lado, 8 (oito) professoras responderam que a ANA não influencia em seu trabalho e aquelas que tiveram a oportunidade de trabalhar com a avaliação alegaram que não receberam a devolutiva e, por isso, não foi possível modificar a prática.

Considerações finais

A configuração das políticas avaliativas, guiadas pelos organismos internacionais, incentiva a formação de professores fora das universidades, privilegiando as dimensões praticista e técnica do trabalho docente ou, em outras palavras, ensino corriqueiro e acrítico.

Nesse sentido, vê-se um ensino centrado em habilidades e competências. Lima (2019, p. 144) pontua que esse tipo de ensino “fundamenta o modelo curricular clássico e fracionário [...], proporcionando uma reprodução dos profissionais com compromisso para o mercado de trabalho”. O que se observa com o disposto é a formação centrada na pedagogia das competências, ensino técnico, eficiente e eficaz, que superpõe a dimensão humana, política, cultural e social do ensinar/aprender.

Em relação ao que foi apresentado, o trabalho do professor não está voltado somente para o ato de ensinar, pois há cobranças relacionadas à produtividade, empreendedorismo e criatividade, o que causa uma sobrecarga em seu trabalho e, por consequência, prejudica sua saúde física e mental, colocando a responsabilidade em si mesmo, gerando um sentimento de fracasso e incompetência.

Nesse cenário, o Estado avalia os professores, alunos e as escolas por meio das avaliações externas, a fim de medir o desempenho dos alunos, trazendo a competitividade entre as escolas e controlando o trabalho do professor e o responsabilizando pelo desempenho dos alunos, mediante avaliações externas. Assim, o trabalho docente fica à mercê de uma educação por dados quantitativos e, com isso, os professores são avaliados pelos órgãos centrais, como o Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), Secretarias de Educação dentre outros, que são responsáveis por averiguar se o docente tem condições de permanecer na educação ou não.

Desse modo, não se pretende com as delimitações aqui esboçadas, ignorar ou desprezar o valor das avaliações em larga escala, bem como o seu papel de monitoramento do sistema educativo, entretanto, tal como estão configuradas, tem como objetivo controlar o rendimento escolar e responsabilizar o sistema educativo pelo desempenho dos alunos.

Compreende-se, assim, que necessita-se potencializar a dimensão educativa/formativa, o que significa dizer que é fundamental a promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua submissão/conformação frente às políticas avaliativas.

Assim, buscando responder sobre a interferência das avaliações externas em larga escala, no trabalho docente das professoras do município de Jataí-GO, pode-se inferir que elas se encontram num processo de estranhamento do seu trabalho e, isso significa dizer, que elas não se reconhecem naquilo que fazem, pois o trabalho já vem com as orientações a serem seguidas, o que acaba tirando-lhes a autonomia e a criação. Dessa forma, a formação dos alunos e o trabalho docente ficam centrados em habilidades e competências voltadas para atender as demandas e os interesses do sistema capitalista.

Referências

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos. Programa Educativo Dívida Externa - PEDEX, **Caderno Dívida Externa**, n. 6, 2. ed., 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2018.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Uma Nova Gestão para um Novo Estado: Liberal, Social e Republicano. **Revista do Serviço Público**, v. 52, n. 1, p. 5-24, 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/298/304>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova Revista de Cultura e Política**, n.45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. **XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, p. 18-23, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2973c.pdf. Acesso em: 13 jan. 2019

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 10. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n3/a10v33n3.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor (a): a profissão que pode mudar um país?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 178-200, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642704/10183>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p.136-167, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

GUARDA, Juliana Alves da. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições para a formação inicial e para a inserção na docência da educação básica**. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

GUARDA, Juliana Alves da *et al.* Como o Conselho Municipal de Educação tem tratado da avaliação em larga escala em Jataí/ GO? *In*: GUARDA, Juliana Alves; LIMA, Náfren Ferreira; ARAUJO, Solange Rosa Jayme de; RAIMANN, Elizabeth Gottschalg. Como o Conselho Municipal de educação tem tratado da avaliação em larga escala em Jataí/GO. **XXIX Congresso de educação do sudoeste goiano 2.ª ed. internacional e 5ª ed nacional**, 2017, Jataí/GO. Anais XXIX Congresso de educação do sudoeste goiano 2.ª ed. internacional e 5ª ed nacional. Jataí/GO: UFG, 2017. v. 1. p. 10-20.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João.Ferreira.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA. Náfren Ferreira. **A Avaliação Nacional Da Alfabetização (ANA) na rede municipal de ensino de Jataí/GO**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

LUSIVO, Cláudia Milare de Toledo. **O que não se diz e não se vê sobre o que se diz e vê: a Avaliação da Alfabetização – ANA**. 2014, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Sorocaba, São Paulo. Disponível em:

http://educacao.uniso.br/prod_cientifica/alunos/2014/Claudia_Milare_de_Toledo_Lusivo. Acesso em 15 mai. 2017.

MASCARENHAS, Angela Cristina Belém. Educação, trabalho e política: uma relação inevitável. *In*: MASCARENHAS, Angela Cristina Belém.. (Org.). **Educação e trabalho na sociedade capitalista**: reprodução e contraposição. Goiânia: Editora da UCG, 2005. p. 161 - 171.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

MEDEIROS, Tiago Batista. **Políticas públicas em educação**: o curso de formação de professores do estado de São Paulo. 2014, 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Política) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1038>. Acesso em: 2o jun. 2017.

PEREIRA, Patrícia da Silva Onório. **Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil**: percepção dos gestores e suas funções. 2015, 121f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20067>. Acesso em: 14 jul. 2018.

PREFEITURA de Jataí. **Secretaria da educação divulga IDEB**, 2014. Disponível em: http://www.jatai.go.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6773:secretaria-de-educacao-divulga-o-ideb-das-escolas-municipais&catid=1:ultimas-noticias&Itemid=166. Acesso em: 7 jun. 2017.

SANTIAGO, Sandra Helena Moreira; LIMA, Antônio Bosco de. Reforma do Estado e controle avaliativo. *In*: Lima, Antônio Bosco (Org.). **Estado e o controle social no Brasil**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 37-59.

SILVA, Quelli Cristina da; COELHO, Denila. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade. **X ANPED SUL**, Florianópolis, 2014, p. 1-18. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1256-0.pdf. Acesso em: mar 2017.

SOUZA, Lanara Guimaraes de. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. *In*: LORDÉLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (orgs). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós. [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 349. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5627/1/Avaliacao_educacional.pdf. Acesso: 4 mai. 2017.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

TORRES, Rosa María, CORULLÓN, Mónica. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193.

WATANABE, Adriana. **Políticas públicas de alfabetização na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma trajetória para a consolidação do direito à educação.** 2016, 250 f. Doutorado (Tese em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9886>. Acesso em: 12. jun. 2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. *In:* WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola.** Brasília, 2010, p. 21-37.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.** 2011, p. 769-792. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso: 5 mai 2017.

