



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**MARIA MOURIANA DA SILVA IRINEU**

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
BRASILEIRO E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

**GUARABIRA  
2018**

MARIA MOURIANA DA SILVA IRINEU

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
BRASILEIRO E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito de obtenção do título de graduação em Pedagogia.

**Área de concentração:** Fundamentos da educação e Formação docente.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Me. Lívia Maria Serafim Duarte Oliveira

GUARABIRA  
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

168p Irineu, Maria Mouriana da Silva.  
A política de avaliação do sistema educacional brasileiro e a regulação do trabalho docente [manuscrito] : / Maria Mouriana da Silva Irineu. - 2018.  
36 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2018.

"Orientação : Profa. Ma. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira, Departamento de Educação - CH."

1. POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO. 2. Sistema educacional brasileiro. 3. Trabalho docente.

21. ed. CDD 371.2

MARIA MOURIANA DA SILVA IRINEU

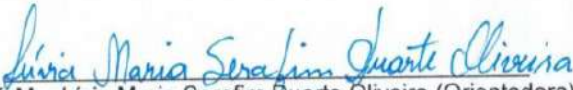
**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL  
BRASILEIRO E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**

Artigo, apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduação em Pedagogia.

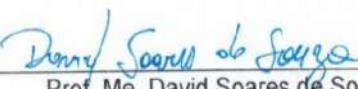
**Área de concentração:** Fundamentos da educação e Formação docente.

Aprovada em: 15/06/2018.

BANCA EXAMINADORA

  
Prof. Me. Livia Maria Serafim Duarte Oliveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dr. Marcelo Saturnino da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Me. David Soares de Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Aos meus queridos pais, Maria Neide da Silva Irineu e José Edson Irineu, dedico. Fonte de toda a minha força, amor e determinação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por me manter firme na fé para poder almejar a concretização desse sonho. Aos meus pais, Maria Neide da Silva Irineu e José Edson Irineu, por todo apoio, amor, paciência e compreensão, que sempre me concederam ao longo da minha vida, sem eles eu não seria metade da pessoa que me tornei.

A todos os professores que passaram pela turma de pedagogia 2013.1, os meus mais sinceros agradecimentos, por todo apoio, conhecimento e incentivo, que nos foram ofertados durante a caminhada. Em especial, a minha orientadora Lívia Maria Duarte Serafim de Oliveira, por ter me guiado no desenvolvimento do meu trabalho, repassando-me valores acadêmicos e humanos.

A todos os meus colegas de curso, por todo companheirismo ao longo desses cinco anos de vida acadêmica. De um modo especial quero agradecer a Ana Lúcia Oliveira e a Israel Nascimento, por toda a troca de saberes durante os muitos trabalhos que fizemos juntos.

A todos os meus colegas de trabalho, por toda a compressão, dispensada a mim durante esse período de conclusão de curso.

Agradeço a todos, que de maneira direta ou indireta contribuíram para a realização de mais um sonho, a conquista da conclusão do curso em licenciatura plena em Pedagogia.

Obrigada!

“A mesma lei da selva pela qual os mais fortes dominam e devoram os mais fracos pode vigorar entre sistemas e grupos humanos.” (VITOR HENRIQUE PARO)

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>07</b>
<b>2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>10</b>
<b>3 O TRABALHO DOCENTE E A AVALIAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>4 A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O TRABALHO DOCENTE: QUALIFICAÇÃO OU REGULAÇÃO?.....</b>	<b>27</b>
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>36</b>



## A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E A REGULAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Maria Mouriana da Silva Irineu<sup>1</sup>

### RESUMO

As políticas de avaliação surgiram inicialmente como um sistema de pesquisa, com o passar do tempo, tornou-se um campo complexo de conhecimentos cercado por um conjunto de interesses tanto do sistema capitalista, como também dos governos vigentes. Ante a este cenário, realizamos este estudo com o intuito de compreender, qual o papel das políticas nacional de avaliação na regulação e qualificação do trabalho docente? A partir desta indagação, temos como objetivo discutir a política de avaliação regulatória do sistema brasileiro, e suas implicações na produtividade do trabalho docente. A abordagem metodológica desta pesquisa, configura-se como sendo qualitativa em educação, inicialmente exploratória, posteriormente bibliográfica e documental, utilizamos como base teórica: Gatti (2013-2014), Assis (2016), Arroyo (1997-1999), Paro (1999), Sobrinho (2004), Hypolito (2010) e Tardifi (2014). Ante as fontes teóricas analisamos todo o processo de implantação das políticas avaliativas no Brasil e observamos os desdobramentos dos aspectos centralizadores e reguladores do Estado dentro da política avaliativa frente a produtividade do trabalho docente.

**Palavras-Chave:** Políticas de Avaliação. Sistema Educacional Brasileiro. Trabalho Docente.

### 1 INTRODUÇÃO

A política de avaliação se origina com o principal intuito de exercer um papel fundamental na formulação e na implementação de políticas públicas, contendo um grande potencial para esclarecer aos diversos setores da sociedade sobre as tendências que rege a educação.

A avaliação contém um grande poder, principalmente pelo papel que desenvolve no julgamento de valor de programas e sistemas, sendo necessário uma reflexão sobre os diversos jogos de interesses que a permeiam. Assim, a mesma deixa de ser apenas, um simples processo pelo qual através de seus resultados se extraem dados para reformulação de propostas educacionais, e passa a ser um

---

<sup>1</sup> Aluno de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual da Paraíba – Campus III.  
Email: [mouri.irineu@gmail.com.br](mailto:mouri.irineu@gmail.com.br)

complexo processo que não apenas avalia, mas sob a ótica de um estado regulatório tem a função de desestruturar e transformar aquilo que é avaliado. (SOBRINHO, 2004).

Dentro dessa realidade da política avaliativa vigente, o artigo traz como questão norteadora: qual o papel das políticas educacionais de avaliação na regulação e qualificação do trabalho docente? A partir dessa indagação apresentamos o seguinte objetivo: discutir a política de avaliação regulatória do sistema brasileiro e suas implicações na produtividade docente.

Neste sentido, este estudo se justifica pelo fato de que as políticas de avaliação estão ultrapassando amplamente os âmbitos a que se dirige, como afirma Sobrinho (2004):

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social [...]. (SOBRINHO, 2004, p. 706)

Hoje, um dos principais objetivos que rege os processos avaliativos é prestação de informações claras e precisas que são úteis para orientar o mercado e os governos, pela noção de que os clientes ou usuários do sistema educacional precisam tomar conhecimento de quais são as melhores escolas, quem oferece os melhores serviços, onde estão os melhores professores, enfatizando a lógica de mercado na qual está se instalando na nossa educação.

O aparato que opera os sistemas de avaliação, é fruto de uma política que legitima e delega práticas, valores e sentidos, que através de seus resultados manipula e desestrutura o trabalho dos docentes, daqueles que ainda entendem e contemplam o ambiente escolar como um lugar de troca de saberes e conhecimentos.

Este estudo configura-se como sendo uma pesquisa qualitativa em educação, que discute a política de avaliação regulatória do Estado e as perspectivas em torno do trabalho docente. Os procedimentos metodológicos se deram inicialmente como sendo exploratório e posteriormente como sendo bibliográfico e documental.

Tais estudos, se desenvolvem de maneira conjunta em torno do assunto abordado, o exploratório objetiva uma explicação geral em torno do assunto abordado e se utiliza do estudo bibliográfico e documental para análise e levantamento de dados. Esses últimos atuando de maneira semelhante, sendo que o bibliográfico tem como objetivo principal um estudo direto em fontes científicas, e o documental caracteriza-se pela busca de informação em documentos que não trazem nenhum valor científico (OLIVEIRA, 2007).

Utilizamos como instrumentos para coletas de dados a utilização de alguns documentos oficiais, que tratam de alguns programas nacionais de avaliação educacional, tais como: SAEB, ENEM, ENAD, ENCEJA E SINAI. Ainda o artigo contou com os seguintes aportes teóricos: Gatti (2013 - 2014), Assis (2016), Arroyo (1997-1999), Paro (1999), Sobrinho (2004), Hypolito (2010), Tardif (2014).

Ante a conjuntura da política nacional que enfrenta um Golpe de Estado, jurídico, midiático e parlamentar, desde 2016, no Brasil e até o presente momento, torna-se oportuno compreender o desenvolvimento da política avaliativa e como esta se reflete sobre valores e práticas que premeia o sistema educativo, tendo em vista que a avaliação não é apenas um processo pedagógico de construção de base de dados qualitativos, ou quantitativos para educação, enquanto verificação e checagem de produtos que exige produtividade, ou manipulação do trabalho docente.

O presente artigo traz em sua estrutura três itens: **A política de avaliação no Brasil**, que retrata a implantação das políticas avaliativas no Brasil, seu processo de evolução, a formação das bases para a implementação dos programas avaliativos, e a forma com que foi difundido os seus resultados. O segundo item: **O trabalho docente e a avaliação**, mostra o papel que exerce a escola com o advento da segunda revolução industrial, como a mesma assumiu o caráter de formadora do trabalhador diante das mudanças na esfera do trabalho, e as implicações de tais mudanças para a escola e seu corpo docente.

Em um terceiro item: **A avaliação do sistema educacional brasileiro e o trabalho docente: qualificação ou regulação?** Revela o novo formato do currículo na educação brasileira na era do capitalismo neoliberal, mostra o papel do estado nessa nova formulação, e traz o retrato dessas políticas estatais no seio do trabalho docente.

Diante de toda análise da implantação das políticas de avaliação no Brasil, e seu processo de desenvolvimento levando em consideração os interesses que permeiam o seio escolar e os sistemas avaliativos, configuramos as diversas formas com que a difusão desses sistemas, encabrestaram o trabalho daqueles que trazem em sua essência o poder de ensinar e de repassar conhecimentos.

## **2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Os processos avaliativos começaram a se instaurar no Brasil com características iniciais de pesquisas, e não como processos ligados a políticas educacionais ou a serviço de gestões escolares de modo direto. Tornando-se mais a frente, um campo complexo de conhecimentos, com debates teóricos, se fortalecendo e expandindo-se, tornando-se dessa maneira um importante instrumento que tem a capacidade de não apenas fornecer dados, como também estruturar e desestruturar sistemas de ensino, através de seus processos avaliativos.

Entende-se por políticas educacionais, o conjunto de medidas que são planejadas e implementadas pelo governo no campo da educação, desta maneira passa a intervir nos processos formativos e informativos na sociedade, no contexto brasileiro essas políticas passam a ser executadas com mais poder, quando através das reformas educacionais da década de 1990, a partir da descentralização de poderes e encargos para as esferas locais de poder implementadas pelo estado, demandando formas de controle dos serviços educacionais por meio de sistemas de avaliação em todos os níveis da educação brasileira, os sistemas passam a se caracterizar como instrumento de manipulação. (SOBRINHO, 2004).

Segundo aponta Gatti (2013) podemos começar a demarcar os anos de 1960 como o período em que surge mais fortemente a preocupação com processos avaliativos escolares, baseados inicialmente em critérios e instrumentos que garantissem que a avaliação no nível de realização estivesse garantida. Em um momento inicial, essa preocupação era dirigida aos processos seletivos para o ingresso no ensino superior, apenas com a avaliação de desempenho voltada aqueles que poderiam ou não entrar em um curso de nível elevado.

O período também é marcado pela preocupação na formação de profissionais que trabalhariam com a temática, tal formação foi acontecendo aos poucos e com um campo bastante frágil sujeito a críticas ideológicas fortes, pela quase ausência de formação nos cursos de educação de profissionais especializados na área, já que contava com uma massa intelectual relativamente pequena sobre a avaliação de desempenhos dos sistemas educacionais, que em sua maioria era composta por profissionais oriundos de outras áreas que não a da educação.

Ao longo do tempo, podemos verificar algumas incitativas que permitiram fundar raízes para a pesquisa avaliativa. Como mostra Gatti (2014) em meados de 1970, desenvolveu-se, pela iniciativa do ECIEL (Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana), um estudo avaliativo de grande porte, tanto no Brasil como em outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar, obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas.

No início dos anos de 1980, despontou a preocupação com a questão do desempenho das redes de ensino, e quais fatores que poderiam estar interferindo para que as mesmas se desenvolvessem. Com essa preocupação o município de São Paulo, encabeçou o primeiro estudo avaliativo de uma rede diretamente ligada ao seu órgão gestor. A avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo, avaliação abrangia língua portuguesa, matemática e ciências, abrangendo as séries iniciais do ensino fundamental como também o terceiro estágio da educação infantil. A ideia principal era poder utilizar esses dados para planejamento das atividades escolares e extraescolares (GATTI, 2014).

Dessa maneira ao final dos anos de 1987, foi implementado um processo de avaliação em dez capitais, com o objetivo de indicar o rendimento escolar e de verificar se um processo de avaliação mais amplo por parte do MEC, seria viável e traria resultados relevantes. A avaliação foi feita nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries, com provas em Língua Portuguesa (com redação), Matemática e Ciências, foi um estudo primordial para verificar a viabilidade desse processo, como as administrações estaduais e as escolas que receberiam esse tipo de avaliação, se as provas seriam adequadas e assim por diante. Com esta etapa, tendo sido bem-sucedida e com algumas discussões acerca dos resultados das provas e fatores que a eles associados, houve uma expansão desse processo avaliativo para outros estados e

também para uma avaliação de rendimento escolar de alunos do 3º ano do ensino médio, com o apoio da então secretaria de Ensino de Segundo Grau do Ministério da Educação (GATTI, 2014).

A partir dos anos de 1990, quando houve a introdução de modelos nacionais e outros regionais de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares, implicou em uma preparação especial de funcionários que atuassem em diferentes níveis de administração do sistema escolar no Brasil, contando com o apoio dos poucos especialistas que existiam sobre a avaliação dos sistemas educacionais, e outros profissionais sendo formados no exterior pelos estímulos das políticas nacionais de capacitação, dessa maneira veio aumentando aos poucos o número de especialistas, no Brasil estamos ainda engatinhando na formação e no aumento dessa massa crítica, enquanto que em outros países da Europa, nos Estados Unidos, no Canadá e em outros países asiáticos, a experiência e os estudos nesse campo são centenários (GATTI, 2014).

Na formação das bases para a formação de conhecimentos em avaliação no Brasil, Gatti (2014), destaca duas perspectivas de trabalho que contribuiriam para essa formação, que seriam de um lado: as pesquisas avaliativas pioneiras sobre desempenho escolar de alunos, na qual a autora traz o exemplo da primeira iniciativa relativamente ampla, para a aquisição e verificação de conhecimentos acerca de diferentes variáveis, tais como: sexo, nível socioeconômico dentre outras, através de provas objetivas nas áreas de linguagem, matemática, ciências físicas e naturais e estudos sociais para alunos das últimas séries do ensino médio, a pesquisa foi desenvolvida pela Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, quando em 1966 se criou o centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas, o (CETPP), a partir disto, os testes passam a ser desenvolvidos e analisados em local onde o pessoal é preparado e especializado para atuar no campo da avaliação. Mais ainda não se observa até o final da década de oitenta, uma preocupação das administrações públicas com uma avaliação sistêmica das redes de ensino.

Em uma segunda vertente a autora apresenta à segunda perspectiva que estaria ligada a avaliação de políticas e programas educacionais financiados pelo Banco Mundial, um caso que foi colocado como marco desses estudos foi que durante a década de mil novecentos e oitenta, ouve a avaliação do projeto EDURURAL, que foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste brasileiro conduzido pelo Ministério da Educação (MEC) em parcerias com os estados, tal

avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com participação da fundação Carlos Chagas, a avaliação acompanhou desde a implementação do projeto até a análise geral de desenvolvimento do mesmo, a avaliação se deu através de coletas de matérias de alunos nas escolas, trabalhou-se com o pessoal da região e, depois é que se deu a forma final das provas, tentando adequar ao máximo as avaliações no contexto da realidade, buscando dessa maneira maior validade dos dados.

No entanto, as políticas nacionais de avaliações eram pontuais e sofriam alterações de acordo com as mudanças políticas de governo. Além do que, a década de 1980, foi marcada pelo crescimento da crítica ao tecnicismo e à burocracia, havendo um processo de retratação das ações de avaliação. Desta maneira, ficou evidente que as iniciativas e implementações de avaliação de programas e processos educacionais não tinham uma sistematização ampla e segura que assim permitisse sua estabilização.

No entanto, ao final dos anos de 1980, chegam ao auge os discursos sobre a problemática que invadia os sistemas educacionais, relacionado ao alto índice de fracasso escolar no país (índices de repetências e de evasão escolar), uma das principais questões que se colocava a frente dessas críticas era a falta de dados sobre desempenho escolar efetivo dos alunos em nível escolar e a fatores que a ele se associava.

Diversas discursões se instauraram acerca da necessidade de uma mudança na estrutura de atuação do Ministério da educação (MEC), levando-o o mesmo a exercer um papel orientador, e avaliador ante as políticas e avanços na área da educação básica.

A partir dos anos de 1990, a avaliação assumiu um papel central nas políticas educacionais brasileiras, se definindo com um campo amplo para diversos estudos e análises. Isso pode ser atribuído pela questão das exigências por uma maior transparência e qualidade dos serviços públicos, sobretudo as reformas educacionais implementadas pelo governo. Tais reformas, inserem-se no contexto das mudanças realizadas no papel do estado e nas formas de regulação dos serviços educacionais de acordo com a concepção do estado mínimo neoliberal, portanto:

A introdução de sistemas de avaliação da educação e do desempenho docente é crucial para essa regulação por parte do Estado, que passa a controlar e a avaliar desde longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa – considerada como prestação de contas à sociedade civil (accountability). Tais modelos gerenciais são baseados na qualidade e no mérito e os problemas da educação ficam reduzidos a problemas técnico-gerenciais (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Essa lógica gerencial passa a ser predominante, e marcada por uma busca constante pela eficiência e eficácia dos serviços, uma gestão focada em indicadores de desempenho, com vistas a alcançar o sucesso escolar. A avaliação é uma ferramenta imprescindível para a gestão, pois fornece um panorama do atual estado em que se encontram os processos educativos em níveis de avaliação (SILVA, 2011). Em todo caso há de se considerar que apenas a análise dos resultados não permite identificar especificidades do processo avaliativo, tais como: características dos alunos, condições de trabalho docentes, infraestrutura escolar, relação família e escola etc. Essa forma de gestão visa mais o controle dos resultados e a responsabilização de sujeitos pelo os problemas que ocorrem do que a procura por meios de corrigir o que de errado que já foi identificado.

Se partirmos da ideia, de que os processos educativos permitem ajustar e redirecionar ações a partir dos resultados que foram obtidos, de fato teríamos um importante instrumento, que possibilitaria ao gestor tomar decisões com mais conhecimento sobre o assunto que estivesse pautado no momento, contendo não só um papel esclarecedor, como também um papel de formulador de políticas públicas que ajudassem a melhorar a educação em seu processo propriamente dito.

No caso das avaliações de sistema, o Estado é o gestor, o qual deveria utilizar esses dados para pensar em programas e políticas educacionais que facilitassem, a superação das dificuldades encontradas a cada resultado dos processos avaliativos. Mas o que não se perde de vista, é que a gestão pública tem se preocupado na definição de metas que precisam ser atingidas, na cobrança de resultados e na competição entre instituições, do que com o processo de melhoria da qualidade educacional, e na qualidade de trabalho nos agentes que nela estão inseridos.

Com esse intuito, se propagam iniciativas de avaliações de sistemas e exames tais como: Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Cursos (conhecido como PROVÃO, que foi substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino



superior – ENADE), Exame Nacional de certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA), Sistema Nacional de Avaliação Superior (SINAIS) e a Prova Brasil.

Logo no início nos anos de 1990, o Brasil participou do segundo Programa Internacional de avaliação de Proficiência Educacional, tal programa envolvia 27 países, e pretendia fazer um comparativo entre eles. No Brasil o estudo ficou restrito a apenas duas capitais (Fortaleza e São Paulo), tornando a comparabilidade que se pretendia um tanto quanto comprometida. Foram avaliadas crianças de 13 anos de idade, não importando em que séries se encontravam. Embora a avaliação tenha se realizado em apenas duas capitais, demonstrou através de seus resultados o precário desempenho dos alunos de 13 anos de idade no Brasil. Esse modelo avaliativo é o que hoje conhecemos como PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) o objetivo do mesmo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes de modo a subsidiar políticas de melhorias do ensino básico.

A contundência dos dados avaliativos do Brasil na avaliação acima citada, leva o ministério da Educação a desenvolver uma política de avaliação mais estruturada de redes de ensino. Então a partir de 1993, o Ministério da Educação em articulação com as demais secretarias estaduais de Educação, pôs em ação o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse modelo de avaliação tinha por base uma amostra nacional de alunos, abrangendo o 5º e o 9º anos do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio, de maneira inicial as provas de língua portuguesa e matemática, eram objetivas no modelo clássico, e também contava com a aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas, com a finalidade de estudar fatores intervenientes nos desempenhos Gatti (2014); Souza e Oliveira (2003).

Esse modelo clássico de testes, passa a adotar a partir de 1995 a metodologia da Teoria de Resposta ao Item, que se trata de um rol aleatorizado de questões. Segundo os especialistas, poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar de crianças e jovens, bem como explica Andrade e Valle (1998):

Tendo como exemplo central os itens e não a prova como um todo, a TRI permite, por exemplo, a comparação entre populações distintas submetidas a provas diferentes mais com alguns itens em comuns ou, ainda, a comparação entre indivíduos da mesma população que tenham sido

submetidos a diferentes provas, com ou sem itens comuns. (ANDRADE E VALLE, 1998, p.13).

Esse método é o que foi instruído não só ao SAEB, como também em outros processos avaliativos que são regidos pelo Ministério da Educação. Segundo aponta Gatti (2014), o SAEB apresentava pelos documentos datados dos anos finais da década de noventa, dois grandes eixos, o primeiro:

Voltado ao estudo do acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização), e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna). (GATTI, 2014, p.19).

E o segundo:

Era relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas aos: 1. Produtos – desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. Contextos – nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. Processos – planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar, estratégias de ensino; 4. Insumos – infraestrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos. (GATTI, 2014, p. 19).

A intensão declarada era a de trazer ao público os resultados, de um lado para prestar contas públicas sobre os resultados educacionais, e de outro, na intenção de influir nos planejamentos curriculares, provocando desta maneira um incentivo para busca de formas de superação da precária situação das aprendizagens escolares.

Através da portaria 931/05 (BRASIL, 2005), houve uma reestruturação no SAEB, passando a ser composta pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), com foco na gestão dos sistemas educacionais, e é implementada através de amostras aleatórias de alunos das redes de ensino municipais e estaduais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida por prova Brasil, a mesma examina as competências de leitura e matemática em alunos do 5º ao 9º ano de todas as escolas do ensino fundamental públicas e urbanas com mais de 20 alunos por série.

Dessa maneira avançou-se na construção de um indicador - O índice de Desenvolvimento da Educação Básica, (IDEB), a partir de 2007 que se compõe com

o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Tais médias se referem ao desempenho no SAEB para os estados, e na Prova Brasil para os municípios.

Outra iniciativa, dos sistemas de avaliação da educação básica é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem por objetivo, avaliar o desempenho individual do aluno ao finalizar o ensino médio, de forma a verificar seu desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para o exercício da cidadania. A cada ano o processo avaliativo vem sendo ampliado, por ter se tornado uma forma de acesso ao ensino superior.

Uma problemática que gira em torno do ENEM, é a maneira com que o MEC divulga os resultados, por meio de ranking das instituições a partir de 2008. A partir dessa situação, se instaurou um amplo debate que questiona essa forma de divulgação, Souza e Oliveira (2013), ressalta que a maneira com a qual os resultados estão sendo expostos, é incoerente com a proposta do ENEM, que seria o de avaliar o desempenho do aluno e não da instituição de ensino. Dessa maneira, é transferido ao aluno toda a responsabilidade pelo seu próprio sucesso pessoal e profissional, sem ao menos considerar os fatores socioeconômicos que influenciam em sua vida escolar, e as condições de como vem ocorrendo o processo ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, que atendem as camadas mais pobres. Essa prática de responsabilização dos alunos, mascara as inúmeras desigualdades que existe em nosso sistema capitalista.

Quanto a educação superior no Brasil, desde 1996, realiza-se a avaliação das Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas por meio da aplicação de um exame, quando foi criado o Exame Nacional de Curso (ENC- PROVÃO), segundo aponta Assis (2016), houve uma grande desvalorização dos docentes na rede federal, causada pela estagnação dos investimentos nos Institutos Federais de Ensino Superior (IFES) e congelamento dos salários dos professores, o que induziu a fuga em massa de professores qualificados para a aposentadoria precoce. Dessa maneira em 2003, após a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, instituiu-se a Comissão Especial de Avaliação (CEA), composta por um grupo de pesquisadores e representantes do MEC, para se propor uma nova forma de proceder a avaliação das IES (ASSIS, 2016).

Em 2004, o ENC foi substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado pelo decreto de lei nº 10.861, de 14 de abril de

2004, e diferentemente do que acontecia no modelo anterior, passou a combinar inúmeros fatores tais como, ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social ao desempenho dos alunos, à gestão da instituição, portanto um modelo mais abrangente (ASSIS, 2016).

Entre os anos de (2004-2006) foi instituída o primeiro ciclo do (ENADE) Exame Nacional de Avaliação e Desenvolvimento dos Estudantes e passa a ser um instrumento do SINAES. Com a lei 10.861/04, o ENADE passa a ser um componente curricular obrigatório que avalia os alunos com relação aos conteúdos fornecidos pelas orientações curriculares.

Dentro dessa mesma perspectiva, se encontra o Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), que tem como principal objetivo, construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio de avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana em meio a sociedade, no trabalho em movimentos sociais, em manifestações culturais entre outros. A participação acontece maneira voluntária e gratuita, destina a jovens e adultos residentes tanto no Brasil quanto no exterior, inclusive as pessoas privadas de liberdade que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada.

Se analisarmos os processos educativos brasileiros, podemos perceber que os resultados das avaliações, não estão sendo utilizados para fundamentar processos de mudanças que tenham um impacto na qualidade da educação. A forma com que é difundida pela mídia ou até mesmo pelo governo, a avaliação tem se tornado um instrumento de responsabilização das pessoas da escola e dos sistemas pelos resultados que apresentam.

### **3 O TRABALHO DOCENTE E A AVALIAÇÃO**

Com o advento da segunda revolução industrial ocorrida no final século XIX, por volta dos anos de 1960, as novas tecnologias aplicadas às indústrias, às comunicações e aos transportes integram cada vez mais as distintas e distantes partes do mundo, o capitalismo passa a dominar a economia de mercado e esta passa a manipular a maior parte das atividades econômicas.

Em meio a um setor produtivo operado por mudanças, que tem por base o paradigma da empresa integrada e flexível e nas novas relações de oferta e procura, em um mercado movido por extrema competição, se faz necessária uma educação concreta para a formação básica profissional desse trabalhador o qual deveria ser formado para manter o “status quo” da época, colaborando desta maneira para a hegemonia e supremacia da sociedade capitalista.

Para tal, a escola assumiu um papel essencial para a formação da mão de obra necessária ao sistema de produção material, dentro disso defendeu-se a ampliação do acesso ao conhecimento científico-tecnológico, em um sistema em que esse conhecimento serviria como meio de produção para o capital. O objetivo maior dos homens desse período, era aprender uma profissão para poder fazer parte do mercado de trabalho, a função da escola resumia-se, portanto, em preparar esses homens para que fossem úteis e obtivessem as características necessárias ao manuseio das novas tecnologias que foram incorporadas ao setor produtivo. Assim como descreve, Saviani 2005:

Transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada de “era das máquinas inteligentes”. Nesse processo, a capacidade produtiva do trabalho humano inegavelmente atinge proporções ilimitadas. (SAVIANI, 2005, p.21).

Por sua vez, a educação escolar enfrentou diversos desafios no sentido de atender às demandas postas pelo trabalho e a sua natureza de direito básico de cidadania relacionada aos problemas de diferenciação que envolvia a parte socioeconômica, ético-político e cultural mais amplo, para além dos limites das questões postas pelo capitalismo (FERRETI, SILVAEOLIVEIRA, 1999).

Dentro dessa perspectiva a educação escolar aponta sua definição em duas direções, de um lado:

O seu tratamento como formadora de recursos humanos, entendidos como os portadores de capacidades requeridas pelo mercado de trabalho – elementos centrais da “produção inteligente” – em um contexto de políticas educacionais fundadas no princípio da equidade e em uma compreensão estreita dos processos educativos vistos pela ótica da *empregabilidade*, na formação social brasileira, marcada pelas características de exclusão e dominação sociais. (FERRETI, SILVA E OLIVEIRA, 1999, p. 08).

E de outro:

O seu tratamento como um processo formativo de constituição histórica do ser humano, como um processo fortalecedor do pluralismo político e cultural, comprometido com um sistema democrático e com eliminação daquelas características. (FERRETI, SILVA E OLIVEIRA, 1999, p. 08).

Ou seja, segundo os autores enfrenta o desafio de superar as contradições entre a educação marcada e regida pelos valores do mercado de trabalho e a educação voltada para uma democracia social econômica. No plano das relações sociais esse processo explicita-se, entre outras pela marca do caráter impositivo dos valores do neoliberalismo, supostamente entendidos como constituintes e constitutivos da sociabilidade e subjetividade humanas (FERRETI, SILVA E OLIVEIRA, 1999).

Desta maneira, diante das mudanças na esfera do trabalho e sua expressão nos processos da educação Arroyo (1999), analisa o papel que cumprem as relações sociais na escola na formação do trabalhador, segundo ele:

A relação entre a escola e o mundo da produção é vista em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo do trabalho no qual se aprendem os papéis ocupacionais adultos. Em síntese, todos esses tratamentos coincidem em que o aprendizado das relações sociais de produção se dá na vivência das relações sociais da educação, nas práticas escolares. (ARROYO, 1999, p. 15).

Nessa perspectiva empresa e escola, tem uma relação tida como justa e necessária da submissão à exploração, um exemplo se o trabalhado não nasce feito para suas relações sociais alguém terá que forma-lo, e diante da pouca disposição das poucas pessoas que se submetessem espontaneamente a esse trabalho de organização, coube a escola exercer esse trabalho. Segundo Arroyo (1999), destaca que em nossa história foram usados diversos mecanismos de incorporação forçada e adestramento ao trabalho dos indígenas, dos negros, dos pobres e vagabundos. Segundo o mesmo ao longo da história esses mecanismos se apresentam de diversas formas que são mais ou menos suaves para que as pessoas possam se submeter às relações do sistema capitalista, tais mecanismos é o que conhecemos por trabalho assalariado (ROSAR, 1999).

Um dia todos nós passamos a saber que quando adultos caberá a nós a função de trabalhador e trabalhadora, isso nos aparece como inevitável assim como

também para a maioria da população. Desde cedo aprendemos que teremos que trabalhar, e mais ainda que teremos que vender nossa capacidade de trabalho para sobreviver.

O que nos diferencia dos demais seres da natureza, é justamente a capacidade que o ser humano tem em perceber e criar valores em relação ao mundo e os objetivos que busca alcançar, a atividade que ele desenvolve para este fim, é justamente o trabalho humano. Mais segundo Paro (1999), para que esse trabalho seja mediação para o bem viver em uma sociedade de humanos é necessário:

Que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, em relação de colaboração, e não de dominação, com os demais [...]. Nunca se enfatizará suficientemente a forma dramática como o modo de produzir especificamente capitalista violenta as condições de exercício de um trabalho emancipador do homem histórico [...] tem que se submeter-se às regras de um trabalho forçado, que não serve a ele, trabalhador, mas ao proprietário do capital. (PARO, 1999, p. 107).

Dentro dessa conjuntura Arroyo (1999), analisando as relações sociais presentes na escola observa a contraposição entre a síntese do trabalhador consciente, politécnico, autônomo como ideal e a síntese do trabalhador alienado, expropriado do saber e do controle de seu trabalho, e vê que as relações pensadas para a escola são inevitavelmente pensadas para a inculcação e aceitação da alienação, dessa maneira elas passam a moldar não o protótipo de ser humano em que acreditamos, mas o trabalhador perfeito para as relações de produção. Partindo dessa ideia Arroyo (1999), expõe:

Pensam a escola na árdua tarefa de construir o trabalhador uma vez que ele não nasce feito, tem de ser constituído, formado ou deformado, conformado com o protótipo de ser humano. [...] Todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano. (ARROYO, 1999, p. 29).

De acordo com Paro (1999), quando examina a prática e se analisa com frieza o que a escola procura fazer, na ação de seus professores e no atendimento às aspirações e expectativas de seus usuários, o que fica nítido é sempre a perspectiva é o mercado de trabalho, por exemplo :

Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está presente a perspectiva do mercado de trabalho: aprende-se para escrever e falar corretamente (e na aspiração de todos está presente também o valor de se comunicar melhor para usufruir melhor a vida), mas não deixa de estar presente, sempre, essa preocupação em com isso (no caso, a melhor comunicação) vai influir na busca de um emprego melhor. (PARO, 1999, p. 110).

Do lado dos usuários da escola essa expectativa aparece de forma aceitável, diante do cenário trabalhista com tanta falta de opções, o cidadão não vê outra saída se não a do trabalho assalariado, para sobreviver e ganhar a própria vida. Mas já do lado da escola, é preciso analisar se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa. Segundo o que podemos ver a escola deveria ser um espaço reservado a contribuição e preparação dos cidadãos, para o viver bem, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho (PARO, 1999).

Mas decorre dentro boa parte dos educadores que, a escola só ganha importância e Status de preocupação a nível nacional se a mesma contribuir de alguma forma para o setor econômico, o que nos remete imaginar que a escola tem sempre que buscar na economia razões para sua importância, neste ponto, segundo Paro (1999), se situa um dos maiores erros da escola básica, que é a de servir ao capital, que tem submetido a função da escola em um meio de como levar os alunos a um trabalho futuro, isso não seria um mal desde que fosse feita de forma crítica favorecendo a superação da organização social que induz ao trabalho alienado. Segundo o autor:

A escola tem contribuído muito mais para o mercado de trabalho, não quando tenta diretamente formar profissionais para exercer suas funções no sistema produtivo, mas quando deixa de lado suas outras funções sociais relacionadas à dotação de um saber crítico a respeito da sociedade do trabalho alienado, pois não preparar para a crítica do trabalho alienado é uma forma de preparar para ele. (PARO, 1999, p.112).

Neste sentido a escola é capitalista, porque sempre preparou o homem para se viver em uma sociedade do capital sem conceber aos mesmos contestar os meios de formação aos quais eram submetidos. Muito antes de tudo se tornar em custo e benefício, como hoje acontece segundo os ditames do neoliberalismo, a escola já cumpria o seu papel de preparar para o trabalho.

A visão produtivista da educação sempre empenhou-se na reestruturação da sociedade, como aconteceu na revolução industrial onde em um primeiro momento



entre os anos de 1950 e 1970, a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da pedagogia tecnicista, procurou transporta para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho que existia nas fábricas. Já em um segundo período, entram em cena as reformas educativas ditas como neoliberais a partir do final dos anos de 1980, sob a inspiração do toyotismo, onde se buscava flexibilizar e diversificar a organização escolar pedagógico assim também como as formas de investimentos (SAVIANI, 2005).

Em ambos os períodos, prevalece a busca pela produtividade, atingir o máximo de resultados com o mínimo de dispendido, dessa maneira o estado passa a agir em consonância com os interesses dominantes, transferindo responsabilidades, principalmente no que diz respeito ao financiamento de serviços na educação, porem concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional, sendo assim, ficam aperfeiçoados os mecanismos de gestão e de controle no gerenciamento das crises e manutenção da ordem vigente (SAVIANI, 2005).

Desse modo a avaliação surge como um importante instrumento, para adquirir respostas em torno das indagações, dúvidas e interesses acerca do desenvolvimento da educação. Como bem nos relata, Sobrinho (2004):

A avaliação tornou-se declaradamente um fenômeno político, por mais que ideologicamente se queira apresentá-la como exclusivamente técnica. A avaliação em nossos dias é cada vez mais assunto que interessa a toda a sociedade, especialmente àquelas comunidades mais preocupadas por seus resultados e efeitos. Mas, atualmente, são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação. Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (SOBRINHO, 2004, p. 706).

Todos os estados que hoje buscam realizar importantes mudanças no setor público, na administração e nas formas de organização e produção da sociedade, acabam elegendo a avaliação como uma alavanca principal dessas reformas. Essa mesma avaliação que proporciona resultados para possíveis reformas e reestruturação na sociedade é a mesma que servia para a distribuição de empregados na indústria que nascia na primeira revolução industrial, ela se tornou crescente, seu alcance alargou-se e seus efeitos ampliaram-se ganhou mais

notoriedade, tornou-se tão importante que também ampliou-se em numero de interessados em seus resultados como afirma, Sobrinho (2004):

Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela idéia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício. Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. (SOBRINHO, 2004, p. 712).

Nessa conjuntura a educação é vista como uma moeda de troca entre o governo e as empresas financiadoras. A avaliação faz parte de uma situação pública, desde muito cedo as provas, exames marcam o calendário escolar, como se a qualidade intelectual de um aluno dependesse apenas da sua desenvoltura nos testes. Na realidade a avaliação nem sempre é aplicada com um interesse pedagógico e formativo, mas exerce uma função de controle, seleção social e restrições a autonomia, principalmente no que se refere a prática docente, como bem demonstra Sobrinho (2004):

De um lado, os instrumentos de testes, provas, exames trouxeram mais precisão e força operacional ao sistema de medidas e de seleção. Por outro, determinaram uma concepção e uma prática pedagógicas que consistem basicamente na formulação dos deveres ou exercícios escolares e no controle por meio dos testes. Assim, a avaliação interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa também produzir hierarquias de poder e privilégios. Como símbolo da legitimação de valores e privilégios sociais, os títulos e diplomas são instituídos formalmente, resultantes também eles da avaliação, e ganham grande importância na determinação das hierarquias e na distribuição dos indivíduos nos lugares que "de direito" e por mérito individual lhes corresponderiam na sociedade. (SOBRINHO, 2004, p. 714).

Dentro dessa perspectiva esse tipo de mecanismo de avaliação valoriza a eficiência e a produtividade, mediante os processos de comparação e quantificação entre instituições educativas instaurando-se um nível forte de competitividade tanto de uma instituição para outra como dentro do próprio nível interno, ao invés de competição o cenário deveria ser de solidariedade, cooperação e trocas de aprendizado.

No entanto Sobrinho (2004), retrata que é importante não perder de vista a importância da complexidade da avaliação, a mesma tem a ver com ideias, escolhas, qualidade, valores, interesses, grupos, e como isso é muito complexo e dinâmico a avaliação não poderia se esgotar em um simples projeto, pode-se observar que quanto mais mudanças ocorrerem na esfera societária, economia, política, cultural bem como também acontece os avanços no campo da produção, distribuição e utilização no campo dos conhecimentos, a avaliação também ganha novos moldes e conteúdos ajustados sempre a essa dinâmica histórica:

A avaliação, como produção de sentidos, reflexão sobre valores e significados, tem um grande potencial educativo. Sem deixar de ser objetiva e utilizar instrumentos técnicos, e não se satisfazendo com a mera verificação e checagem de produtos e sua conformidade com uma norma, a avaliação como produção de sentidos alimenta debates, interrogasse sobre os significados, as causalidades e os processos, trabalha com a pluralidade e a diversidade, abre possibilidades de emancipação, construção, dinamização. Se a finalidade essencial da educação é a formação, em seu sentido pleno e não restrito à capacitação técnica, então a avaliação deve se realizar como um processo e um projeto, continuamente em construção, que, fundamentalmente, coloca em foco de conceituação e questionamento os significados da formação que se vão produzindo no conjunto das práticas institucionais, pedagógicas, científicas e sociais. Então, a avaliação educativa deverá tratar, em última instância, dos valores da existência humana, portanto da sociedade humana, que uma instituição prioriza em suas atividades formativas. (SOBRINHO, 2004, p. 724).

A avaliação deveria ser mais focalizada no seu caráter formador, do que em seu caráter excludente e selecionador como instrumento político de uma organização capitalista que está mais preocupada com a produção dos efeitos do que com os resultados que as avaliações irão causar tanto para a sociedade, como para o trabalho docente.

Com o sistema avaliativo vigente a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham, isso se constata-se através da complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho dentro das escolas, assim o contexto escolar se concretiza em um ambiente cuja contingência pesa enormemente sobre as condições de trabalho dos professores (TARDIFI, 2014 ).

Todo trabalho humano possui fins, que se manifestam de diversas maneiras no decorrer de sua ação: motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, planejamento, etc. Esses fins segundo Tardifi (2014), podem aparecer fortemente declarados e apresentados ou podem nascer durante a ação com o aparecimento

das circunstâncias, é desta maneira que a configuração do trabalho docente passa a se fundamentar dentro do ensino, este que consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, servindo-se de alguns instrumentos de trabalho tais como: as diretrizes do ministério da educação, programas, orientações pedagógicas, que especificam a natureza dos fins e oferecem a princípio meios para atingi-los (TARDIFI, 2014).

Nesse ponto de vista a docência configura-se como uma atividade instrumental, que é estruturada e orientada para os objetivos a partir dos quais o ensino planeja, compreende e executa sua tarefa, utilizando-se de vários meios para realizá-la. Ou seja ensinar se configura em agir de acordo com os objetivos de um trabalho relativamente planejado por uma organização escolar burocrática (TARDIFI, 2014).

Dentro dessa conjuntura os programas de ensino, o meio que estabelece o quadro de regras ao qual os professores devem se dedicar, pois determina horas de ensino, objetivos, aprendizagens, avaliações, etc. Pertencem exclusivamente aos professores, pois entende-se que ensinar em uma escola é seguir um programa e tentar realizar seus objetivos. Os programas também correspondem a uma separação analítica e ideológica sobre o que deve ser ensinado, privilegia algumas matérias impondo ao conhecimento ensinado limites e divisões para que assim possam atingir um melhor desempenho nas avaliações. Os programas por matéria ainda acabam por afetar a identidade do professor, pois através da hierarquia escolar das matérias tendem a induzir o que deve ser ensinado (TARDIFI, 2014).

Em todo caso devemos frisar que os programas escolares tem a sua devida importância, pois ajuda os professores a organizarem seus instrumentos cognitivos, a função de seus objetivos, sequências, cronogramas, ou seja orienta o trabalho dos professores para os conteúdos e objetivos, no entanto as críticas recaem sobre os mesmos como afirma Tardifi (2014) por ter acontecido:

A implantação muito prematura e burocrática dos programas, a ausência de consulta aos professores ou o pouco peso acordado a suas concepções curriculares, a falta de tempo para cobrir todo o conteúdo, à ausência de suporte material, o problema da competência para ensinar matérias previstas no programa constituem os principais obstáculos para o bom desenvolvimento dos programas no dia a dia. (TARDIFI, 2014, p.209).

Portanto podemos constatar que o trabalho curricular dos professores consiste primordialmente em intermediar as diretrizes que estimula o programa com a sua concretização na prática, esforçando-se para fazer acontecer mesmo dispondo de recursos limitados dos quais o programa oferece. Em suma a organização curricular do ensino, expõe a questão da autonomia e do controle do trabalho docente.

Sendo assim, o sistema capitalista que utiliza-se da escola para poder formar o trabalhador alienado, que serviria ao setor produtivo na revolução industrial, é o mesmo, que hoje continua manipulando o sistema educativo, burocratizando o ensino e utilizando-se de seus programas e sistemas avaliativos para poder alienar e expropriar as formas de trabalho docente.

#### **4 A AVALIAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO E O TRABALHO DOCENTE: QUALIFICAÇÃO OU REGULAÇÃO?**

Na era do capitalismo neoliberal, o desenho curricular da educação Brasileira passa a receber um novo formato, rompem-se alguns vínculos que ligavam o setor da educação as atividades públicas da vida adulta em um discurso mais direto essas atividades se concentrava na ideia “educação para o trabalho e para a cidadania”, em uma era de desemprego esse era um dos discursos que mais se aplicava ao lado educacional. Com o advento do neoliberalismo houve uma radicalização nas funções puramente econômica que existia na educação, em um novo cenário onde os interesses das grandes corporações empresariais eram tidos como prioritários, a educação mais uma vez cumpre o seu papel de estar reconhecidamente voltada a esses interesses. A educação redefiniu-se como uma mercadoria, cuja produção deveria atender as necessidades de seu usuário final, que nada mais é do que a empresa capitalista (SILVA, 1999).

Durante as reformas na diversificação do ensino, na organização da escola, no trabalho docente, e na implementação de um novo sistema curricular, o estado passa a intervir nessa politica, como agente regulador dessas politicas educativas de modo enfático e centralizador embora seja aplicado o discurso do estado mínimo, na qual destaca principalmente a diminuição dos gastos públicos nos setores sociais, que realmente não era aplicado na prática. Podemos exemplificar muito bem essa abordagem do estado, no que exemplifica, Hypolito (2010):

[...] pode-se destacar as políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado: a) nas definições de novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmático voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva; b) nas definições em torno das agências formadoras de professores, com evidências de um deslocamento do locus formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos (exemplo mais recente), destituindo a formação docente da pesquisa e de um status universitário; c) no incentivo a modalidades menos ortodoxas de educação (programas especiais, educação a distância, cursos semipresenciais), conforme definições estabelecidas pelos órgãos internacionais multilaterais, tais como o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), que previu o incentivo à educação a distância e a transferência de outros serviços educacionais para o mercado; e d) na avaliação educacional, criando parâmetros para uma avaliação docente externa, com a implementação de exames e processos de certificação, para os quais são estabelecidas as competências necessárias a serem adquiridas na formação. (HYPOLITO, 2010, p. 1339).

Dessa maneira, ainda acrescenta-se a esse cenário novos modelos de gestão, que se tornam mais adequados para a efetivação dessas políticas regulatórias do trabalho docente, do currículo, e gestão escolar. Nesse sentido, a visão de mundo capitalista passa com suas estratégias empresariais de gerência a afetar diretamente a educação. As reformas educacionais estão acontecendo segundo a luz das políticas neoliberalistas, que tem em uma das suas principais funções a transferência da lógica empresarial para o campo da educação, na realidade, não se trata apenas de transferência de estratégias gerenciais mas, de uma transferência de uma mentalidade gerencial para a esfera do currículo e da pedagogia, acontecendo segundo os pressupostos dos resultados, da avaliação e da competência, essas ações notoriamente de visão gerencial são apresentadas como soluções para os problemas da educação pública.

Nessa conjuntura essa adoção de modelos de gestão empresarial aplicada ao sistema educacional, segundo Rosar (1999), se aplica em dois níveis:

No nível macro, os órgãos públicos do setor da educação tem pautado sua atuação por um conjunto de diretrizes definidas de modo autoritário e centralizador, evitando e tentando neutralizar a iniciativa das entidades que se empenham na realização de um debate ampliado, como ocorreu no momento da elaboração do Plano Nacional da Educação. (ROSAR, 1999, p.95).

No nível micro, do funcionamento das escolas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas, são amplamente utilizados mecanismos de controle

sob a argumentação da qualidade, da produtividade, da competitividade, desviando a discussão dos elementos da contradição contidos no espaço escolar. (ROSAR, 1999, p.95).

Controlador, centralizador e avaliador esse passa a ser um dos principais papéis exercidos pelo estado, o mesmo passa a responsabilizar o financiamento dos serviços educativos a outros setores e passa a apenas avaliar de longe, por meio da contratação de terceiros para realizar a avaliação externa, essa que é considerada como uma prestação de contas a sociedade, tais modelos de gerenciamento são baseados na qualidade e no mérito, sendo assim os problemas da educação passam a ser reduzidos como técnico-gerencial (HYPOLITO, 2010).

A análise sobre a complexidade da sociedade capitalista, não se detém apenas ao fato de entender, a expansão mercantilista e uma nova configuração da economia, ou o modo com que a mesma se organiza. Mas em uma visão mais abrangente, significa entender que tais mudanças implicam na reestruturação de vários setores como na cultura, política, e principalmente no setor educativo, impondo um novo jeito de gerenciar centrado em determinar um novo jeito de ser fixado na ideia de consumo e autonomia do sujeito como consumidor. Ball (2008), ao fazer uma análise no que denomina como sendo tecnologias da reforma, faz uso de três categorias para exemplificar sua ideia que são: o mercado, a gerência, e a performatividade, segundo o mesmo a lógica se dá dessa maneira:

No que se refere ao mercado, como tecnologia da reforma, este impõe dois caminhos que têm repercutido profundamente no campo educacional: de um lado, as relações entre educação e mercado, que transformam aquela em uma mercadoria atrativa para o mercado de acordo com suas próprias regras mercadológicas – abundância de experiências que transitam frouxamente reguladas pela sociedade, mas bem centralizadas pelo Estado, tais como a educação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e mesmo de formação inicial de professores –; de outro, a introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas – por meio de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas. (BALL, 2005, apud HYPOLITO, 2010, p. 1.341)

Quanto à tecnologia que Ball define como gestão, o modelo circunscreve-se na lógica da implantação de uma nova gestão pública, modelo gerencialista, que visa a introdução dos modelos de gerência utilizados nas empresas capitalistas, conhecidos também como pósfordistas, que assumem a eficiência e os resultados como padrão ótimo de administração da educação e da escola. (BALL, 2005 apud HYPOLITO, 2010, p. 1.341)

A terceira tecnologia, performatividade, é a que gera os efeitos de terror sobre as professoras e os professores, equipes diretivas e sociedade, por meio da neurose da accountability (prestação de contas ou, ainda, responsabilização). É uma performatividade baseada na qualidade, na padronização e na avaliação, principalmente externa e em larga escala.(BALL, 2005 apud HYPOLITO, 2010, p. 1.341)

Os efeitos dessas escalas de tecnologias são inúmeras e consideradas desastrosas, e estão relacionados a aspectos que vão desde à pressão emocional, e ao estresse, devido ao ritmo e a intensificação do trabalho, como também a aspectos que ocasionam em mudanças nas relações sociais, provocado pela competição acentuada entre os docentes e entre os setores, a redução da sociabilidade na vida escolar, as ações profissionais que são dadas de forma individualizadas, o distanciamento das comunidades e o aumento da burocratização da carga de trabalho, além da produção de relatórios e o uso dos mesmos para a comparação de resultados, isso é o que Hypolito (2010), configura como uma estruturação do terror que se instala dentro do trabalho docente.

Dentro desse mesmo aspecto, que visa uma desestruturação tanto na educação como no trabalho docente, Rosar (1999) nos mostra dentro dos aspectos iniciais da época, que a política educacional concebida e implementada durante o governo do FHC, se adequou aos critérios definidos pelos organismos internacionais financiadores da educação como o Banco Mundial, BID, UNESCO, e desta maneira a partir do Plano Decenal de Educação para todos passou-se a se concretizar dessa maneira:

Compreendem a concepção de um paradigma em que se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de assegurar a redução dos custos da educação, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de competitividade e produtividade no sentido de instaurar no sistema educacional e concorrência entre redes de escolas em todos os níveis. (ROSAR, 1999, p. 93).

Observa-se desta maneira, que o aspecto controlador e regulatório está presente a muito tempo dentro da nossa educação, fica visível a forte presença da influencia dos agentes financiadoras na tomada de decisões em nosso sistema educacional, em um conjuntos de medidas que pretendem produzir um grau de padronização do sistema educacional, que de suporte para subjetividades que



servem como suportes para o sucesso da sociedade de mercado e o empresariado, que fornece o financiamento aos programas educacionais, desde que os mesmo se adequem a sua lógica de funcionamento.

Toda essa visão de reestruturação educacional, dentro da visão mercadológica são construídas em dois momentos importantes que se dão em épocas diferentes o primeiro, no início dos anos de 1990 e o segundo início dos anos 2000:

1) o momento da introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escolas) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos. [...] 2) outro momento, mais recente – início dos anos de 2000 –, que enfatiza uma articulação mais concreta da educação e das escolas com o mercado e suas formas de gerência, a fim de proporcionar maior flexibilidade econômica e administrativa, com o fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privado, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo. (HYPOLITO, 2010, p. 1.342)

Em ambos os períodos o caráter avaliativo se faz presente, como também se faz presente o órgão avaliador e indicador de parâmetros para a efetivação de tais políticas avaliativas o INEP, que através de seus dados incentiva a terceirização do setor público, e incentivo as parcerias público privadas (HYPOLITO, 2010).

O que dever ser ressaltado nessas políticas, é o caráter dos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais. Ou seja, o que era pra ser incentivo de qualidade para a educação garantida pelo estado, se torna uma deficiência dos usuários. O que era pra ser considerado direito do cidadão e dever do estado, passa a ser visto como possibilidade de escolha a partir do que é tido com eficiente ou ineficiente. O fracasso na maioria das vezes é atribuído a uma descentralização de culpa que recai na responsabilização das escolas, do corpo docente, dos pais e estudantes (HYPOLITO, 2010).

Nesse modelo de gestão, condenar ou culpar é a melhor forma para se resolver os problemas, mas para que isso se torne menos frequente o sistema em sua conjuntura propõe a fabricação de uma determina identidade docente isso se torna fundamental tanto para o governo, como para quem conduz a gestão e o sistema, nessa perspectiva é necessário formar o profissional do magistério, como os professores e professoras devem se comportar, como devem desempenhar seus

papeis práticos, seus problemas e de que forma devem solucioná-los, tudo isso é uma forma de garantir as condições para uma normatização do que deve ser a docência dentro dessa gestão (HYPOLITO, 2010).

Com toda a reestruturação no currículos e nas formas de ensinar, o profissional docente é desestimulado ao envolvimento com atividades diretamente ligadas ao ensino, como aquelas voltadas para uma reflexão da educação, o ensino deve ser articulada para a obtenção dos resultados, que desenvolva as competências necessárias para através dos sistemas de avaliação elevarem o desempenho das escolas, sem criticismo político tido como levianos.

O que está sendo experimentado pelo meio educacional é justamente, como Hypolito (2010), configura sendo uma autonomia imaginativa, despersonalizada, uma docência que é confundida com um mero profissionalismo, sobre o qual existe a possibilidade de negociar as formas de ensino que são adotadas nesse sistema capitalista neoliberal, onde se há tantos contratos de trabalhos. Portanto, o que é requisitado é um docente que seja apenas um colaborador para a efetivação de um currículo imposto pela reestruturação capitalista dentro da educação.

Fica bem aparente imaginarmos um sistema educacional, onde o aspecto regulatório não tivesse o poder de centralizar e manipular o trabalho daqueles que podem contribuir para uma educação que vá além dos simples fato de atingir metas, para satisfazer um sistema que não está contribuindo em nada para uma efetivação de uma educação reflexiva, pautada na ideia de formação de um ser social com responsabilidade que possa vir a intervir em seu meio, fazendo a diferença na sociedade.

O caráter avaliativo, não pode de maneira alguma ser visto como um mal instrumento para a efetivação da formação dos profissionais da educação, os resultados dos processos avaliativos colaboram para as formações ajudam a estruturar currículos com vista em um educação voltada para o bem estar social, possibilita aos docentes rever suas práticas, pode facilitar a tomada de projetos. Se avaliar significa voltar-se para suas práticas e analisar o que pode ser melhorado e o que pode ser acrescentado.

O que torna o caráter avaliativo um instrumento de desprezo dentro do ambiente educacional, é o caráter centralizador e regulatório que é imposto pelo Estado, para cumprir metas, atingir resultados, que influenciam os docentes na tomada de suas decisões pedagógicas, tudo para prestar contas a um mercado que

financia o sistema educacional brasileiro, e que vê na educação uma maneira de conseguir impor seus ditames e seu modo burocrático, através do alienamento dos estudantes, do corpo docente e até mesmo de quem contribui para que essas práticas se efetivem.

## **5 CONCLUSÃO**

Com a implantação das políticas avaliativas no Brasil, e no grau em que esses processos foram crescendo mostramos o conjunto de medidas que foram planejadas e implantadas pelos governos no campo da educação, desta maneira retratando a intervenção do mesmo nos processos educacionais e formativos por meio dos sistemas de avaliação.

O setor educacional brasileiro, sempre dependeu do financiamento externo para poder manter os seus programas e sistemas, mantendo um relacionamento estreito com as empresas, tal elo entre esses dois setores, trouxe serias mudanças extremamente significativas para o campo educacional. Quem investe em algo, sempre espera algum retorno daquilo que foi investido, e foi assim que mostramos que desde a revolução industrial, a escola e o sistema educacional vem se adaptando as regras daqueles que comandam financeiramente a educação. Desta maneira, além de formar o protótipo de trabalhador ideal ao mercado, mais adiante a educação teve que começar a prestar conta daquele investimento, foi assim que começaram a se moldar os processos de avaliação.

Com o advento do capitalismo neoliberal, o estado passa a assumir o papel de agente regulador e centralizador dessas políticas, agindo em consonância com interesses dominantes, o mesmo transfere responsabilidades no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mais concentra-se em suas mãos as formas de avaliação guiando-se sempre pelos mecanismos de controle.

Tais formas de manipulação, e toda a reestruturação que impõe o caráter avaliativo configura o surgimento de uma nova identidade para os profissionais docente onde este é requisitado apenas como um colaborador para a efetivação de um currículo imposto pela reestruturação capitalista. Nesse novo modelo deixamos claro que culpar é a melhor maneira de se resolver os problemas, e os resultados dessas políticas são catastróficas que vai desde a pressão emocional, pelo aumento

e intensificação no ritmo de trabalho até a mudanças sociais, provocado pela competição acirrada entre profissionais e instituições de ensino além da produção de relatórios para a comparação de resultados.

A análise desse processo apontou o modo com que o mercado tem poder em torno da educação, e do quanto a escola e seus profissionais são usados como moeda de troca entre empresas e estado. O processo avaliativo em si não é dado como algo ruim, o problema é a forma errada de como é usado, torna-se apenas um mero instrumento para repassar dados e traçar metas para as escolas, mais não com o intuito de repensar as políticas educacionais ou implementar uma ação docente reflexiva, e sim com o propósito de tarja quem é melhor ou pior.

No entanto, não temos experimentado debates fundamentados em contraposições aos diversos processos avaliativos implementados em vários níveis educacionais, são poucas as vozes que tem se proposto a isso. No nível acadêmico pouco tem sido a dedicação a um exame dessa política avaliativa.

O estudo feito não se propõe a tratar as avaliações como desnecessárias, mais sim apontar para a necessidade de redirecionamentos, de diversificação nesses processos, de reformulações, revisões e aperfeiçoamentos, a modo de trazer contribuições relevantes aos processos avaliativos e a formação docente.

Nesse sentido, a responsabilidade da pesquisa é aprofundar-se, a análise desses processos, contribuir para aperfeiçoamentos e redirecionamentos de maneira pratica. A maneira com que acontece os processos avaliativos, o modelo único e centralizador, seus custos em relação a seus benefícios, seu caráter formador docente, são questões que demandam estudos e discussões mais aprofundadas.

## **THE POLICY OF EVALUATION OF THE BRAZILIAN EDUCATIONAL SYSTEM AND THE REGULATION OF TEACHING WORK**

### **ABSTRACT**

Assessment policies first emerged as a research system, in the course of time, it became a complex field of knowledge surrounded by a set of interests both of the capitalist system and of the existing governments. Towards this set we conducted this study, in order to understand: what is the role of national assessment policies in the regulation and qualification of teaching work?. From this inquiry, we aim to discuss the regulatory assessment policy of the Brazilian system and its implications for the productivity of teaching. The methodological approach of this research is to be qualitative in education, initially exploratory, later bibliographical and documentary, we use as a theoretical basis: Gatti (2013-2014), Assis (2016), Arroyo (1997-1999), Paro (1999), Sobrinho (2004), Hypolito (2010) and Tardifi (2014). Before the theoretical sources we analyzed the whole implementation process of the assessment policies in Brazil and we observed the centralizing and regulatory aspects of the State within the assessment policy regarding the productivity of teaching work.

**Keywords:** Evaluation Policies. State. Teaching Work.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, D.F.; VALLE, R.C. Introdução à Teoria da Resposta ao Item. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.18, p.13-32, 1998.
- ARROYO, M.G. As relações sociais na escolar e a formação do trabalhador. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar?**. São Paulo: Xamã, 1999, p.13-42.
- ASSIS, L.M. Avaliação institucional e trabalho docente: repercussões, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v.32, n.2, p.527-548, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 931, de 21 de Março de 2005**, Portaria ministerial que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica, compost pela Prova Brasil (Anresc) e pelo Saeb (Aneb). Brasília, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Decreto 10.861, de 14 de abril de 2004. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em >[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm) Acesso em 13/04/2018.
- GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares**, Guarulhos, v.2, n.1, p.08-26, 2014.
- GATTI, B. A.; Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. IN: BAUER, A. GATTI, B.A., TAVARES, M. **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco Anos de Avaliações de sistemas Educacionais no Brasil**. São Paulo: Editorial sular/ FCC, 2013, 2v.
- HYPOLITO, A.M. Políticas curriculares, estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1337-1354, 2010.
- LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ªed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- OLIVEIRA, M.M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- PARO, V.H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escolar básica. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar?**. São Paulo: Xamã, 1999, p.101-120.
- ROSAR, M.F. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escolar. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar?**. São Paulo: Xamã, 1999, p.85-100.
- SILVA, T.T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C.J.; JÚNIOR, J.R.S.; OLIVEIRA, M.R.N.S (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escolar?**. São Paulo: Xamã, 1999, p.75-84.
- SOBRINHO, J.D. Avaliação ética e política em função da educação como um direito publico ou mercadoria?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n. 88, p.703-725, 2004.

SOUZA, A.Z.L; OLIVEIRA, R.P. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.84, p.873-895, 2003.

TARDIFI, M.; LESSARD, C. O Trabalho docente. 9ª.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.