



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

OSIEL ANTONIO DOS SANTOS

**A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: AVALIAÇÃO OU
MANIPULAÇÃO DE RESULTADOS?**

**Porto Velho - RO
2014**

OSIEL ANTONIO DOS SANTOS

**A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: AVALIAÇÃO OU
MANIPULAÇÃO DE RESULTADOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional.

Porto Velho - RO

2014

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA CENTRAL PROF.º ROBERTO DUARTE PIRES

S237p

Santos, Osiel Antonio dos.

A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?. Osiel Antonio dos Santos, Porto Velho, 2014.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, UNIR, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Velho, 2014.

1. Prova Brasil. 2. Regulação . 3. Escolas de Porto Velho. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37(811.1)

Bibliotecária responsável: Eliane Barros – CRB-11/549

OSIEL ANTONIO DOS SANTOS

**A PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO: AVALIAÇÃO OU
MANIPULAÇÃO DE RESULTADOS?**

Dissertação avaliada por Banca Examinadora, abaixo assinada, constituída pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia - UNIR, aprovada em 04/09/2014.



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel
Coordenador do PPGE/NCH

Apresentada à Comissão Examinadora



Profª Drª Marilsa Miranda de Souza - PPGE/UNIR
Presidente/orientadora



Prof. Dr. José Luís Sanfelice
(Membro Externo- PPGE/ UNICAMP)



Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes - PPGE/UNIR
Membro Interno



Prof. Dr. Antônio Carlos Maciel - PPGE/UNIR
Membro Suplente

Dedico esta pesquisa especialmente aos meus pais (Rosália e Antonio), que sempre me incentivaram nos estudos, a minha orientadora que sempre me orientou de forma brilhante, a todos meus amigos e demais familiares que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento pessoal e intelectual.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Marilsa Miranda de Souza, que contribuiu imensamente sem medir esforços para a realização deste trabalho, uma profissional que apesar de tanta sabedoria mostrou simplicidade e ética em todos os momentos dessa caminhada, pessoa de índole inquestionável que aprendi a admirar por suas ideologias por um mundo melhor.

Aos meus pais Antonio e Rosália que sempre acreditaram no valor da educação e sempre trabalharam com honestidade para garantir o pão de cada dia, guerreiros que criaram seus onze filhos ensinando os valores morais mesmo com muitas necessidades e adversidades.

Aos profissionais das escolas: Santa Marcelina – Embratel e Casa de Davi, que me acolheram com carinho e forneceram as informações para a realização desta pesquisa.

À equipe de docentes e Coordenação do curso de Mestrado em Educação da UNIR, em especial ao coordenador Prof^a. Dr^a. Antonio Carlos Maciel, a vice-coordenadora Prof^a. Dr^a. Rosângela de Fátima Cavalcante França e o Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes, pessoas que admiro por seu profissionalismo frente ao curso de mestrado.

Aos amigos de trabalho da Escola Santa Marcelina e do Curso de Mestrado em Educação que de alguma forma contribuíram durante esse período em que convivemos em grupo.

“O mundo não será destruído por aqueles que fazem o mal, mas por aqueles que os olha e não fazem nada” (Albert Einstein).

SANTOS, Osiel Antonio dos. **A Prova Brasil como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Núcleo de Ciências Humanas, Departamento de Ciências da Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2014.

RESUMO

A presente dissertação aborda a Prova Brasil como instrumento de regulação e tem como eixo norteador o poder indutor do Estado para aumentar as notas do IDEB, que lançam políticas antipedagógicas não vinculadas com os interesses dos trabalhadores. Esta dissertação mostra quais são as principais propostas e programas educacionais “ofertados”, pelo governo federal. Na realidade esses programas estão desvinculados realidade em que se encontra a educação pública, pois buscam apenas a melhoria do IDEB, mesmo que de forma manipulada. Verificamos que os gestores e educadores possuem dúvidas sobre a elaboração e aplicação da avaliação, especialmente, quanto à utilização das informações por ela produzidas, que geralmente desconhecem como se chega àquela nota fornecida pelo INEP. Como consequência disso, percebemos que no interior da escola prevalece o controle das notas obtidas na Prova Brasil e das metas estabelecidas pelo Governo Federal, instigando a competitividade entre escolas e responsabilizando-as pelo baixo desempenho. A mensuração do rendimento disponibilizado pela mídia ou até mesmo por placas fixadas na parede de cada estabelecimento de ensino, pode gerar um desconforto para a comunidade escolar. É como se aquela nota fosse fruto da incompetência dos profissionais que fazem parte daquela escola, sendo assim, mais uma vez o Estado se isenta de ser responsabilizado pelo fracasso escolar. Ao se sentirem pressionadas, as equipes escolares tendem a padronizar o trabalho pedagógico, priorizando a preparação dos estudantes do ano em que acontece o teste, sempre com o objetivo de elevar a classificação da instituição. Esse tipo de estratégia evidencia o predomínio da regulação e o poder de controle do Estado sobre os rendimentos escolares. Essa pesquisa utilizou-se do banco de dados do INEP, referente aos resultados do IDEB de 2005 a 2011. Fazem parte ainda as entrevistas fornecidas pelos docentes acerca do tema, que foram utilizados para compreender como funciona a Prova Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses dados foram interpretados por meio do método materialismo histórico-dialético, que possibilitou interpretar os interesses subjacentes das estratégias adotadas pelos governos para promover o aumento do desempenho dos alunos nas escolas de Porto velho.

Palavras-chave: Prova Brasil, Regulação, Escolas de Porto Velho.

SANTOS, Osiel of Antonio. **Proof Brazil as of elementary school regulation tool in the municipality of Porto Velho: evaluation or match-fixing ?**. Dissertation (Academic Master of Education). Center for Human Sciences, Department of Educational Sciences, Federal University of Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2014.

ABSTRACT

This dissertation addresses the Brazil Exam as a regulatory tool and its guiding principle the inductor power of the state to increase the IDEB notes, which cast anti pedagogical policies not linked with the interests of workers. This dissertation shows that the main proposals are and educational programs "offered" by the federal government. In fact these programs are disconnected reality in which it is public education, because only seek to improve the IDEB, even if manipulated form. We found that managers and educators have doubts about the development and implementation of assessment, especially as the use of information produced by it, which generally unaware of how to get to that note provided by INEP. As a result, we realized that within the school prevails control of the marks obtained in Test Brazil and the goals established by the Federal Government, encouraging competition between schools and holding them responsible for the poor performance. The measurement of income provided by the media or even plates fixed on the wall of each school can generate discomfort to the school community. It is as if the note were the result of the incompetence of the professionals who are part of that school, so once again the State disclaims be responsible for school failure. They feel pressured, school staff tend to standardize the teaching work, emphasizing the preparation of students of the year it happens the test, always aiming to raise the rating of the institution. This type of strategy highlights the predominance of regulation and state control of power over the school income. This research used the INEP database, referring to IDEB results 2005 to 2011 are also part interviews provided by teachers on the subject, which were used to understand how the Support Brazil in the early years of elementary school . These data were interpreted through the historical and dialectical materialism method, which enabled interpret the underlying interests of the strategies adopted by governments to promote increased student performance in the Porto Velho of schools.

Keywords: Proof Brazil, Regulation, Porto Velho Schools.

SANTOS, Osiel de Antonio. **Prueba Brasil como herramienta de regulación de la escuela primaria en el municipio de Porto Velho: evaluación o el amaño de partidos?**. Tesis (Maestría Académica de Educación). Centro de Ciencias Humanas, Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, Rondônia, 2014.

RESUMEN

Esta tesis doctoral aborda el examen de Brasil como un instrumento de regulación y su principio rector el poder inductor del Estado para aumentar las notas IDEB, que echó antipedagógicas políticas no vinculadas con los intereses de los trabajadores. Esta tesis muestra que las principales propuestas son y programas educativos "ofrecidos" por el gobierno federal. De hecho, estos programas están desconectados realidad en la que es la educación pública, porque sólo tratará de mejorar el IDEB, incluso si forma manipulada. Hemos encontrado que los gerentes y los educadores tienen dudas sobre el desarrollo y la aplicación de la evaluación, sobre todo porque el uso de la información producida por el mismo, que por lo general no saben cómo llegar a esa nota proporcionada por INEP. Como resultado, nos dimos cuenta de que dentro de la escuela prevalece el control de las calificaciones obtenidas en la prueba de Brasil y los objetivos establecidos por el Gobierno Federal, fomentando la competencia entre las escuelas y la celebración de los responsables de los malos resultados. La medición de los ingresos proporcionados por los medios de comunicación o incluso placas fijas en la pared de cada escuela puede generar molestias a la comunidad escolar. Es como si la nota fueron el resultado de la incompetencia de los profesionales que forman parte de esa escuela, por lo que una vez más el Estado exige de ser responsable de fracaso escolar. Ellos se sienten presionados, personal de la escuela tienden a estandarizar las labores de enseñanza, haciendo hincapié en la preparación de los estudiantes del año pasa la prueba, siempre con el objetivo de elevar la calificación de la institución. Este tipo de estrategia destaca el predominio de regulación y control estatal de poder sobre el ingreso escolar. Esta investigación utilizó la base de datos INEP, refiriéndose a IDEB resulta 2005-2011 son también entrevistas pieza fornido por los profesores sobre el tema, que se utilizaron para entender cómo el apoyo de Brasil a principios de los años de la escuela primaria . Estos datos fueron interpretados a través del método del materialismo histórico y dialéctico, lo que permitió interpretar los intereses subyacentes de las estrategias adoptadas por los gobiernos para promover un mayor rendimiento de los estudiantes en el Porto Velho escuelas.

Palabras clave: Prueba Brasil, el Reglamento, Porto Velho escuelas.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – IDEB de Porto Velho em 2012 nos anos iniciais.....	80
Gráfico 2 – IDEB de uma escola com alto índice de reprovação.....	81
Gráfico 3 – IDEB de uma escola com 100% de aprovação.....	81
Gráfico 4 – Resultado do SAERO/2012 da disciplina de Língua Portuguesa.....	83
Gráfico 5 – Resultado do SAERO/2012 da disciplina de Matemática	83
Gráfico 6 – IDEB de Porto Velho em 2005 nos anos iniciais.....	84
Gráfico 7 – IDEB de Porto Velho em 2012 (5º ano).....	85
Gráfico 8 - IDEB de Porto Velho em 2012 nos anos finais.....	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Grade curricular do estado de São Paulo nos anos iniciais.....	58
Quadro 2 – Percentual referente primeira pergunta.....	92
Quadro 3 – Percentual referente segunda pergunta.....	92
Quadro 4 – Percentual referente terceira pergunta.....	93
Quadro 5 – Percentual referente quarta pergunta.....	93
Quadro 6 – Percentual referente quinta pergunta.....	94
Quadro 7 – Percentual referente sexta pergunta.....	94
Quadro 8 – Percentual referente sétima pergunta.....	95
Quadro 9 – Percentual referente oitava pergunta.....	95
Quadro 10 – Percentual referente nona pergunta.....	96
Quadro 11 – Percentual referente décima pergunta.....	96
Quadro 12 – Percentual referente décima primeira pergunta.....	97
Quadro 13 – Percentual referente décima segunda pergunta.....	98
Quadro 14 – Percentual referente décima terceira pergunta.....	98

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB	-	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	-	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	-	Banco mundial
CBA	-	Ciclo Básico de Aprendizagem
CF	-	Constituição Federal
ENEM	-	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação básica
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
ONU	-	Organização das Nações unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	-	Plano de Desenvolvimento da Educação
RO	-	Rondônia
SAEB	-	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERO	-	Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia
SEDUC	-	Secretaria de Estado de Educação
UNIR	-	Fundação Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Formulação do Problema.....	16
1.2 Trajetória metodológica da pesquisa.....	19
2. ANÁLISE POLÍTICA E ECONÔMICA EM RELAÇÃO À CRISE DO CAPITALISMO E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	26
2.1 As Políticas de Intervenção do Banco Mundial para a Educação Brasileira.....	26
2.2 Planejamento do ensino primário para a população de baixa renda.....	34
2.3 Reduções de despesas via seletividade do ensino.....	36
2.4 Divergências entre o discurso capitalista e a ascensão social das classes trabalhadoras propagadas por meio de um ensino determinista.....	38
3 AVALIAÇÃO NACIONAL PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ESTADO.....	45
3.1 Histórico sobre avaliação externa no Brasil e sua trajetória.....	45
3.2 A Prova Brasil desencadeando políticas e ações para a elevação do IDEB.....	52
3.3 Avaliação como processo de regulação da educação.....	55
4 A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO COMO FISCALIZADOR DO PROCESSO AVALIATIVO E AS PROPOSTAS INTERVENIENTES À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO.....	63
4.1 O Estado avaliador e o monitoramento da qualidade do ensino nas escolas públicas....	63
4.2 A atuação do Banco Mundial e o desempenho na Prova Brasil em escolas da região norte – algumas considerações.....	65
4.3 A progressão automática implantada nos anos iniciais: uma estratégia política para suprimir a reprovação.....	71
5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO.....	79
5.1 A Prova Brasil e o SAERO: o que esconde esses indicadores?.....	79
5.2 O Resultado da Prova Brasil do ponto de vista dos docentes.....	86
5.3 A opinião dos educadores sobre a aplicação, os resultados na Prova Brasil e os programas intervenientes do governo.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103

1 INTRODUÇÃO

1.1 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Este estudo tem por finalidade evidenciar o poder de controle e regulação do Estado sobre as avaliações externas, bem como analisar os mecanismos e estratégias empregados para uma possível elevação das notas presentes nas avaliações realizadas em escolas públicas. Com este propósito, as ações conduzidas pelo Estado, se utilizam da Prova Brasil para configurá-la como instrumento avaliativo, a fim de regular e erigir controle sobre os pressupostos básicos do ensino. Contudo, trata-se também de enfatizar que essa condição, nada mais é, que uma diretriz proposta pela tomada de decisões do Banco Mundial em relação à educação brasileira.

As avaliações externas se apresentam com caráter centralizador, pois oferecem às escolas a possibilidade de disputas entre si. Assim, por meio dessa condição, demonstram seus rendimentos e estabelecem a conduta de autonomia no processo, direcionando para o que acreditam ser como ação de melhoria do ensino. Isso fica evidente, quando se percebem o desenvolvimento dos trabalhos realizados pelos docentes junto aos alunos, que entendem que as escolas públicas precisam disputar o ranking dos melhores resultados. Portanto, à medida que se realiza a aplicação da Prova Brasil, os índices aferidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), materializam publicamente os resultados das escolas que se saíram bem ou mal nesse processo de competição.

Encontram-se na aplicação da Prova Brasil, de forma consubstanciada, a presença de elementos que nos conduzem a identificar mecanismos que elevam de modo condicionado os resultados obtidos na referida avaliação e, por sua vez nos resultados presentes no IDEB. Nessa trajetória, verifica-se a presença de estratégias presentes nas escolas públicas, empregadas pelos docentes com a intenção de conduzir os resultados da Prova Brasil, que acabam por tornar-se apenas um elemento regulador do ensino, apresentado desse modo, estereótipos para designar as escolas consideradas com ensino bom ou ruim.

Nesse contexto, o Estado se apresenta como fiscalizador das ações dentro dos estabelecimentos de ensino, pois tem como objetivo verificar se estas realizaram as provas e se cumpriram as metas, de modo, que apenas passam a privilegiar os resultados quantitativos em detrimento do qualitativo.

A metodologia empregada para a aplicação da avaliação externa, designada por Prova Brasil, consiste em aplicar conteúdos homogêneos para todo o país. Não se considera os aspectos regionais e nem a realidade de cada lugar, uma vez que o Brasil, dada a sua dimensão excepcional, apresenta singularidade em relação à disposição de seu território. Fato que se apresenta de forma contundente nas escolas e, que ao longo do processo de aplicação, não se observa este caráter e nem as condições materiais em que ocorrem os processos educativos.

As escolas passam a ter uma autonomia muito mais retórica do que real, privilegiando-se os resultados em busca de eficiência e produtividade. Nesse sentido, a escola “é responsabilizada pela construção do sucesso escolar, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio da aplicação de provas de rendimento aos alunos” (SOUSA, 2010, p. 265).

Nas últimas décadas deste século, as escolas brasileiras foram submetidas a rigor de aplicação de diversas avaliações externas implementadas pelo governo federal, estadual e mais recentemente, por governos municipais. Atuando em defesa de um contexto neoliberal, as propostas para o ensino brasileiro, apresentam-se sob um viés mercadológico, de modo que, absorvidas pela dinâmica da escola, se tornam quase que um processo simbiótico na rotina e organização escolar. Frente a estas questões, não há um rompimento com a lógica mercadológica das políticas neoliberais.

As avaliações externas são aquelas elaboradas, organizadas e efetuadas por agentes externos às escolas, geralmente órgãos superiores ou intermediários da estrutura educacional, tais como diretorias de ensino, secretarias de educação municipais ou estaduais e o próprio Ministério da Educação, que podem fazê-las diretamente ou por meio da contratação de empresas especializadas em Avaliação Educacional. De acordo com Werle (2010, p. 22), a avaliação externa pode abranger “todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais”. Desse modo, é possível

que a avaliação seja organizada para uma única turma ou unidade escolar, ou ainda para uma amostra de alunos de uma determinada série.

Ainda sobre a temática Oliveira (2010, p. 64) afirma que a avaliação sistêmica no Brasil tornou-se um dos eixos da regulação educativa atual, que combina financiamento, avaliação e gestão local. Para a autora, o uso da avaliação tem se tornado uma prática recorrente no país. A avaliação se configura como um terceiro eixo da regulação educativa, pois é justamente da articulação entre financiamento, avaliação e gestão local que toma corpo uma nova forma de regulação nos sistemas educativos atuais. A avaliação sistêmica se converte em uma constante nas políticas atuais como uma forma de medir o desempenho dos estudantes, dos professores e das escolas e na publicidade dos resultados como forma de prestação de contas à sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/96) já apontava as formas de controle, por parte do Estado brasileiro, dos diferentes níveis de ensino básico e superior, que se dá por meio de avaliações quase que totalmente centralizadas na União. De acordo com o Art. 9º. A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

No que se refere particularmente ao uso dos resultados dessas avaliações no âmbito escolar, assume um papel singular, a figura do coordenador pedagógico. Na maioria das redes de ensino, é ele quem promove a interlocução entre os diversos sujeitos da escola (professores, alunos e suas famílias, demais funcionários e direção). É ele também quem se responsabiliza pelo monitoramento e articulação das ações pedagógicas ao assumir funções de organizar, acompanhar e discutir com os professores os processos imanentes ao ensino e aprendizagem. Além disso, ocupa-se da organização dos processos avaliativos da escola, internos ou externos a ela. Nesse contexto, partimos do pressuposto de que essas avaliações têm gerado intensa competição e conduzindo a processos meritocráticos, que apostam em ações de natureza administrativa.

Diante desse cenário, procuramos compreender e analisar de que maneira os professores, supervisores e diretores vêm conduzindo as avaliações externas.

Desse modo, constitui-se como objetivo geral dessa pesquisa, analisar os resultados obtidos na Prova Brasil e como esta é empregada para regular a qualidade do ensino em escolas públicas do município de Porto Velho. Partindo desse princípio, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Verificar quais as ações e programas educacionais são usados para elevar a nota na Prova Brasil;
- Examinar de que maneira os gestores e professores se articulam em suas respectivas escolas, a fim de orientar a prática pedagógica usando os resultados da Prova Brasil;
- Analisar o entendimento dos Educadores a respeito da Prova Brasil, usada como instrumento de regulação do Ensino Fundamental no País.

1.2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida por uma abordagem dialética, onde foi possível indicar categorias que nos possibilitaram realizar a análise dos indicadores, dos processos regulatórios empregados pela aplicação da Prova Brasil, além das percepções e atuação dos docentes em relação à avaliação. Partindo do pressuposto de que todos os fenômenos se apresentam com características contraditórias, porém organicamente interligados entre si, o método materialismo histórico-dialético abre a possibilidade de interpretar com maior rigor a realidade investigada.

Compreendemos, portanto, que a educação se “opera em sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga as aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social (Cury,1995, p. 13). À luz dessas reflexões, é mister ressaltar que o fenômeno educativo resulta de uma atividade humana, ou seja interligado à totalidade da produção histórico-social. Logo, o fenômeno educativo, é introduzido no modo de produção dominante, daí tornar-se um mecanismo que possui características antagônicas, produto das relações sociais resultantes dos conflitos de classes.

Por meio do método materialismo histórico-dialético, a análise realizada se estruturou na adoção de três categorias, a contradição, a totalidade e a hegemonia. Dessa forma, foi possível, compreender os elementos que permeiam os contextos

de concepção, elaboração e aplicação da Prova Brasil. Para embasar está análise por meio das categorias apresentadas, Cury (1995), ressalta que a contradição é à base da metodologia dialética e negar a contradição sob o ponto de vista histórico seria falsear o real. Para o autor a categoria contradição, dialeticamente, nos remete a categoria totalidade. Complementando estas ideias, Luxemburgo (1988), enfatiza que a análise sobre a questão das relações entre Estado e educação deve ser feita a partir da perspectiva das contradições e no âmbito da totalidade, ou seja, por meio da presença do materialismo histórico-dialético.

A tendência da classe dominante em se tornar totalizante no campo cultural, buscando sobrepor-se à ideologia da classe dominada, torna-se um ato político, e seu significado emerge das relações sociais de produção que estabelecem a divisão social do trabalho e a desigualdade social. A dinâmica política, uma vez que imprescindível para esse projeto pseudototalizante (CURY, 1989, p. 88).

As categorias abordadas neste estudo estão interligadas de modo que uma se conecta a outra, permitindo, observar o movimento do fenômeno educativo e as relações que tecem sua condição subjetiva. Dessa forma, Cury (1995), aponta a educação como uma prática social, universal que se apresenta contraditória em diferentes aspectos. Portanto, a categoria contradição tem a intenção de desvelar o conjunto de relações sociais inerentes ao capitalismo e a reprodução dessas relações ambivalentes ocultas na educação. Esse momento se constitui em apresentar a tônica oferecida pela linguagem dominante. Assim, buscou-se retratar como a avaliação nacional, conduzida pela aplicação da Prova Brasil, desencadeia ações que legitimam um processo regulador aspirado pelo controle do Estado.

Assim, a categoria totalidade implica em desvelar as condições político-ideológicas presentes nas relações de produção e de modo conseqüente no cenário educacional. Desta feita, por meio da totalidade analisamos o processo histórico da crise do capitalismo, por meio do véis da política e da economia, de modo a apresentar os fatores que enfatizam a implementação de políticas educacionais orientadas pela figura do Banco Mundial, que se apresenta de forma atuante na economia brasileira. Diante desse aspecto, é possível observar que a intenção do Banco Mundial não é exatamente eliminar a pobreza, mas sob a ótica neoliberal, transferir a responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos, com o discurso ideológico de que a diminuição dessa condição dependeria apenas da capacidade de cada um em aumentar a sua própria produtividade e renda. Fato que, é

observado diante da atuação dos docentes nas escolas em aplicar as avaliações, o que se configura categoricamente na concepção que apresenta sobre a prova Brasil.

Nesse sentido, a categoria hegemonia demonstra efetivamente, a consolidação da educação como elemento mediador da estrutura econômica capitalista, que se faz presente na análise das estratégias políticas adotadas pelos governos, e que atendem fundamentalmente os interesses da classe dominante, consolidando a exploração e a dominação. A educação escolar é, portanto, observada e analisada a partir de uma paralaxe, onde tornar-se ao mesmo tempo, mecanismo de ocultação e desocultação da realidade.

No caso da escola, o Estado a utiliza como veículo de permanente reprodução das relações hegemônicas do capital. Contudo, essa mesma dinâmica, admite a consciência do saber, e é aonde se confere meios para disseminar um modo de pensar diferente daqueles expressos nas categorias de reprodução do capital. Assim, por meio da hegemonia se observa a configuração do Estado, como personagem que promove ações de fiscalização dentro do processo avaliativo escolar. Na medida em que se observa esse papel, conduzido pelo Estado, como entidade que avalia e monitora a qualidade de ensino nas escolas, verifica-se a necessidade de questionar estas estruturas a fim de poder evidenciar se este conjunto de pressupostos conduz de fato a resultados que expressam deliberadamente a qualidade no ensino. É preciso, intencionalmente enfatizar que o papel do Estado, é indissociável a sua função política, portanto, apresenta as forças correlatas a sua condição.

Ainda sob aspecto, apresentamos a conduta dos docentes das escolas investigadas, em relação à aplicação da Brasil, e como essa atuação pode interferir nos resultados dos indicadores de qualidade do ensino.

Para explicar esta articulação, realizamos a coleta dos dados em duas escolas do município de Porto Velho. Como parte do processo metodológico, no apoiamos em pesquisa documental e descritiva, além de utilizarmos também a entrevista semiestruturada para consolidar o arcabouço teórico e constituir os subsídios das evidências encontradas para incitar a discussão sobre o a análise pretendida.

Na primeira ida a campo, em outubro de 2013, realizamos um reconhecimento do ambiente de pesquisa, procurando estabelecer uma conversa informal com os supervisores nas escolas. A finalidade dessa etapa era propor um

possível agendamento com os sujeitos da pesquisa, professores, diretores e supervisores. Contudo, mesmo com um agendamento prévio, encontramos dificuldade para aplicação das entrevistas, junto aos professores, pois estes se encontravam sempre em determinadas atividades de cunho pedagógico, o que acabava por impossibilitar o agendamento.

Adotamos alguns critérios para selecionar as escolas nesta investigação. Cada escola deveria ter feito a aplicação da prova da Prova Brasil, no período investigado, ou seja, nos anos de 2012 e 2013, pertencer a mesma área de localização e se apresentar com realidades sociais antagônicas. Cada sujeito envolvido na pesquisa, não teve seu nome divulgado de modo que foram assegurados procedimentos de privacidade, sem divulgação de nomes e imagens não autorizados. Para assegurar o sigilo das informações fornecidas pelos docentes utilizamos nomes fictícios para cada entrevistado.

Um dos fatores que nos fez voltar por algumas vezes para conseguir as entrevistas ocorreu devido em face do fechamento do bimestre, conjugados a rotina sobrecarregada dos docentes. Há uma demanda de grandes dimensões na escola, e sobre as quais, o professor necessita dar em conta em tempo relativamente escasso, sobretudo porque é preciso cumprir à risca calendários. Assim, há um indicativo que demonstra o quanto os professores e demais funcionários correm contra o tempo para dar conta de múltiplas atividades dentro da escola como: provas, recuperação, reforço e projetos, sem contar com outras atribuições paralelas a atividade docente.

Desse modo, ao longo do processo de aplicação das entrevistas, se destacou entre outras coisas, o modo de satisfação das professoras em relação à infraestrutura escolar, dando-se destaque também, aos recursos materiais. Contudo, um dos pontos negativos ressaltados pela maioria das professoras está relacionado ao excessivo número de alunos, que se encontra em torno de 35 a 38 por sala do primeiro ao quinto ano. Outra questão se refere à desvalorização do profissional em termos de remuneração, levando-se em conta a responsabilidade atribuída e a grande quantidade de demandas exigidas.

Nas duas escolas cerca de 70% dos professores tem jornada dupla trabalho. Sendo sua maior parte com um contrato estadual e outro municipal. Entre as escolas pesquisadas, cabe destacar que uma delas contou com uma das melhores notas no município, destacando-se com 5,7 nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em contrapartida a outra escola pesquisada está com a nota 4,1, com o IDEB bem abaixo da média nacional. As professoras dessa instituição ressaltam que as condições de ensino da escola não favorecem o aprendizado. Isso fica explícito na fala de uma das professoras Ísis:

Aí tenho uma sala que não tem ar condicionado numa região que é totalmente quente, enquanto no pátio acontece a aula de educação física e o projeto Mais Educação ao mesmo tempo e esse barulho atrapalha, isso me incomoda como professora, você não se sente bem e não consegue ensinar melhor, é claro que tenho que passar por cima de tudo isso e passar um ensino de qualidade, tento, mas nem sempre os alunos querem, até porque a realidade é outra, mas a gente tenta fazer, então essa questão da qualidade também está relacionada as condições físicas da escola (Ísis, PROFESSORA DO 5º ANO).

Percebemos que dentro as questões abordadas, elas foram além das questões pertinentes da pesquisa, ou seja, desabafaram suas angústias, decepções e descaso do Estado com a educação, pois as condições de trabalho nesta escola ainda são precárias. Algumas salas possuem aparelhos de ar condicionado, mas em estados deploráveis, sucateados e sem manutenção, condições que degradam as condições de ensino. Na sala de aula havia alguns ventiladores que também se encontravam nas mesmas condições e a professora em entrevista se queixava do calor em sala. Segundo ela, aquelas condições de trabalho afetavam diretamente o seu planejamento porque o calor e as más condições em que se encontravam a sala de aula abalavam o seu emocional e conseqüentemente o seu desempenho profissional, interferindo diretamente na aprendizagem das crianças. A mesma relatou também que faltavam recursos materiais, motivo pelo qual dificultava o desenvolvimento de algumas atividades pedagógicas de suma importância para o desempenho dos alunos.

Outro ponto bastante crítico na escola é a falta de um espaço para atividade física e recreação, pois a escola não tem quadra poliesportiva. Os alunos e a professora de educação física são obrigados a realizar as atividades no pátio da escola que fica ao centro e nas laterais estão localizadas as salas de aula. No entanto como é próprio da atividade física, havia muito barulho no pátio refletindo diretamente dentro da sala de aula, ou seja, durante as quatro horas de regência os professores de sala e alunos são obrigados a conviverem com o barulho externo constante. Como se não bastassem as aulas de educação física, a escola também recebe no período de contra turno os alunos do Projeto Mais Educação que dividem

o mesmo espaço (pátio da escola) com a aula de educação física. Vale ressaltar que o esse projetos é mais uma iniciativa do Governo Federal destinado às escolas com baixo rendimento, no qual seriam ofertadas atividades diversificadas no período oposta as aulas regulares aos alunos mais necessitados, mas infelizmente não é o que acontece.

Em uma rápida conversa com a profissional de educação física relatou que é muito difícil realizar um bom trabalho naquelas condições, pois tinha que trabalhar num espaço reduzido, já que o pátio já era inapropriado e ainda tinha que fazer uma divisória com corda para delimitar o espaço a ser usado por seus alunos em concorrência com os demais do programa. Percebemos que era muita agitação do lado de fora e as professoras se mostraram revoltadas com aquelas condições em que se encontravam os alunos do projeto porque estavam na escola, porém sem condições nenhuma. Uma das educadoras, quando questionada sobre as péssimas condições do programa na escola, mostra-se decepcionada porque os professores já haviam lhe pressionado para acabar com o programa, mas essa ação não dependeria dela, já o programa implantado foi determinado pela SEDUC, mesmo sabendo que a escola não tem espaço adequado para as atividades de contra turno que são proclamadas no discurso oficial. De acordo com a educadora:

A nossa escola não tem condições de abrigar um projeto desse tamanho, mas nós não temos escolha, porque é a SEDUC que determina as escolas que vão aderir ao Mais Educação. Quando eu cheguei aqui os professores me pressionaram para acabar com esse projeto aqui, mas não sou eu que determino isso, tenho que cumprir ordens (CLEÓPATRA, GESTORA DA ESCOLA X).

As condições da escola são ruins e no momento da entrevista não tinha supervisor na escola. Nossa entrevistada deixou bem claro que não tinha formação para supervisão e sim de orientação, mas como a escola estava há meses sem supervisão ela foi obrigada a desempenhar o papel de supervisora, mesmo sendo aprovada em concurso público e lotada na escola como orientadora. No geral falta muito para se falar em qualidade, pois o básico não tem na escola e o resultado reflete diretamente no seu IDEB.

Os dados foram analisados à luz do referencial teórico sobre as avaliações externas, sua associação com as políticas externas do Banco Mundial e suas interferências, levando-se em consideração o potencial de indução dessas

avaliações sobre as políticas educacionais para a educação no município de Porto Velho.

A presente dissertação trás, além desta introdução, quatro capítulos seguidos de considerações que buscam destacar as principais evidências reveladas por meio da pesquisa.

O primeiro capítulo faz uma análise política e econômica em relação à crise do capitalismo e a implementação de políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial. No segundo apresenta um breve histórico das avaliações externas no Brasil, bem como os instrumentos de regulação usados pelo governo para monitorar a qualidade do ensino. O terceiro capítulo caracteriza o poder ideológico do Estado como avaliador e o monitoramento da qualidade do ensino nas escolas públicas. No último capítulo expõe características da rede municipal de educação de Porto Velho, além das avaliações externas executadas pelo município e principalmente as informações coletadas em duas escolas sobre as impressões dos professores que atuam no quinto ano, supervisores e diretores em relação às avaliações.

Nas considerações finais, destacamos as conclusões que conseguimos evidenciar nesta pesquisa e possíveis contribuições para o campo da avaliação educacional.

2 ANÁLISE POLÍTICA E ECONÔMICA EM RELAÇÃO À CRISE DO CAPITALISMO E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS ORIENTADAS PELO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

2.1 AS POLÍTICAS DE INTERVENÇÃO DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para começar uma análise política e econômica em relação à crise do capitalismo e a implementação de políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial se faz necessário conhecer historicamente a interferência desse órgão na economia brasileira.

Criado no ano de 1944, o Banco Mundial é um organismo multilateral que surgiu após acordos firmados na Conferência de Bretton Woods, que foi realizada no estado norte-americano de New Hampshire e contou com a participação de aproximadamente 400 delegados, representantes de 44 países. Essa Conferência fazia parte das negociações do pós-guerra e tinha o objetivo principal estabilização da economia internacional e das moedas nacionais em tempos de paz.

O Banco Mundial na realidade é produto de uma conjuntura internacional específica marcada pela ascensão dos Estados Unidos ao posto de potência hegemônica. Constituído originalmente com o propósito de auxiliar nos processos de reconstrução e desenvolvimento dos países-membros por meio de políticas de financiamento, o Banco Mundial passou por transformações em sua essência, tanto em sua visão acerca do processo de desenvolvimento quanto sua forma de atuação no âmbito internacional. Estas mudanças expressam contextos internacionais específicos que resultam, em grande medida, das estratégias de gestão do sistema mundial.

O foco principal desde a sua criação foram os investimentos em Países de Terceiro Mundo, mais precisamente países pobres e com baixo desenvolvimento social ou subdesenvolvido. Geralmente são os países africanos, latino-americanos, asiáticos ou do Oriente Médio.

O termo “Terceiro Mundo” teve sua origem no período da Guerra Fria, momento em que os Estados Unidos e União Soviética eram consideradas as maiores superpotências mundiais. O lado capitalista ficou sendo chamado de Primeiro Mundo e o lado socialista, de Segundo Mundo. Neste contexto os países

pobres ou que não se alinhavam com nenhum desses blocos ficaram conhecidos como Terceiro Mundo, pelo fato de não fazer parte de nenhum dos dois blocos dominantes.

Desde o final da década de 1940, o Banco Mundial vem atuando como agência financiadora de projetos na área econômica, porém intensificou seus investimentos na economia brasileira a partir dos anos de 1970, passando a ser uma das principais fontes de financiamento no setor. De acordo com as justificativas apresentadas pelos intelectuais comprometidos com a ordem capitalista os investimentos do BM no Brasil diminuiriam as desigualdades sociais, levando-se em consideração que com a concessão de empréstimos poderiam contribuir para a redução da pobreza. Esse período ficou conhecido como **Milagre econômico brasileiro** é a denominação dada à época de excepcional crescimento econômico compreendido entre os anos de 1968 e 1973.

Nesse período do desenvolvimento brasileiro, a taxa de crescimento do PIB saltou de 9,8% a.a. em 1968 para 14% a.a em 1973, e a inflação passou de 19,46% em 1968, para 34,55% em 1974. Paradoxalmente, houve aumento da concentração de renda e da pobreza também. Nesta época o país passava pela Ditadura Militar, governado pelo general Médici. O termo “milagre” está relacionado com este rápido e excepcional crescimento econômico pelo qual o Brasil vivenciou nesta fase econômica.

Entre as principais características deste período foram marcados por alguns aspectos positivos, entre eles o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto); melhorias na infraestrutura do país e o aumento do nível de emprego na indústria. Esse significativo desenvolvimento industrial se deu pelos investimentos nos setores de siderurgia, geração de eletricidade e indústria petroquímica. Porém esse período também ficou marcado por alguns aspectos negativos, dentre eles a elevação da inflação e o aumento da dívida externa, pois nesta fase o desenvolvimento econômico foi mantido, principalmente, com empréstimos concedidos pelo Banco Mundial. Conseqüentemente o aumento da dívida prejudicou o desenvolvimento do Brasil nos anos seguintes, criando uma espécie de dependência em relação aos credores e ao FMI (Fundo Monetário Internacional), pois além de comprometer grande parte do orçamento para pagamento de juros da dívida, não houve distribuição de renda e, portanto, aumentou ainda mais as desigualdades sociais no país com o aumento da concentração de renda nas mãos dos mais ricos.

No entanto, mesmo com um significativo nível de crescimento do país ainda era possível encontrar uma solução para a classe menos favorecida, que continuava na mesma pobreza tanto nas grandes periferias das grandes cidades quanto no campo, gerando um paradoxo entre o progresso e a questão do crescimento demográfico desordenado cada vez mais presente, agravando cada vez mais as condições materiais dos trabalhadores.

Com o aumento da industrialização no final da década de 50 afetou diretamente a natureza com efeitos irreversíveis para o ecossistema colocando em risco a qualidade de vida das nações. O desequilíbrio ambiental nos países de terceiro mundo (semicoloniais) reflete diretamente na economia dos países imperialistas, que devem continuar explorando suas riquezas a fim de enriquecer-se ainda mais.

Mas é a pobreza extrema resultante de séculos de exploração nesses países que se tornou a principal ameaça a essas nações capitalistas e imperialistas especialmente, porque essa massa de insatisfeitos poderiam organizar rebeliões populares e revoluções proletárias Assim, para garantir a manutenção e recrudescimento dos processos de exploração, os órgãos multilaterais do imperialismo criaram programas que se dizem “solidários” com os pobres, entre os quais podemos citar o Bolsa Família e o Mais Educação, além de outras ações estratégicas para a manutenção e controle socioeconômico dos países dominados.

Para sanar possíveis catástrofes no sistema ambiental e econômico os países dominantes em parcerias com entidades financeiras começaram a oferecer uma contrapartida, na forma de diferentes iniciativas assistenciais e financeiras. De acordo com Leher (1998, p.175):

O Banco Mundial se preocupa com o fato de que a pobreza pode oferecer riscos à estabilidade política do país, sem contar que eles entendem que o alívio da pobreza assenta-se na compreensão de que os pobres poderão ser uma ameaça ao sistema e que precisam ser ajudadas, caso contrário podem ficar zangados comprometer os interesses capitalistas.

Assim, não se prioriza a educação como intervenção pedagógica, mas atribui-se a educação um ato de intervenção política de contenção de possíveis manifestações sociais. De acordo com esse assunto Ugá afirma que:

O que poderia ser visto como uma mudança de política – de uma política apenas voltada para o ajuste fiscal, para uma política mais social (por meio de um combate a pobreza) – faça parte da própria

lógica do marco teórico do neoliberalismo: políticas focalizadas e compensatórias voltadas para os pobres. (UGÁ, 2004; p.55).

Essa questão já era vista como uma porta de entrada nos países subdesenvolvidos, ou seja, um motivo estratégico para a implementação de projetos educacionais intermediados pelas políticas do Banco Mundial, que em meio a crise capitalista percebeu que a alternativa para o problema dependia menos do crescimento do país e mais do aumento da produtividade dos pobres. Neste sentido, o Banco Mundial começa a direcionar seus projetos na área da educação, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental, como objetivo de elevar a produtividade deste trabalhador, preparando-o para desempenhar as funções no local de trabalho.

Sob essa vertente é possível observar que a intenção do Banco Mundial não é exatamente ajudar os pobres, mas transferir a responsabilidade do Estado para os próprios indivíduos, com o discurso ideológico de que a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade de cada um em aumentar a sua própria produtividade e renda. Isso fica bem evidente no que é propagado pelo órgão:

A educação determinará quem tem as chaves dos tesouros que o mundo pode fornecer. Isso é particularmente importante para os mais pobres, que têm que confiar no seu capital humano como o principal, se não o único, meio para escapar da pobreza (BANCO MUNDIAL, apud FONSECA, 1998, p.89).

Verifica-se que a intenção é manter os trabalhadores pobres como objetos de manutenção do sistema capitalista, que através de sua força de trabalho vai gerar cada vez mais riqueza e acúmulo de capital, não para os próprios trabalhadores, mas para a classe burguesa que detém todos os meios de produção.

Para Gaudêncio Frigotto (2011), a pobreza existente na sociedade não pode ser meramente atribuída à falta do mérito individual de cada cidadão, que não lhe permite evoluir no âmbito escolar, ou até mesmo, a ele ter acesso. O autor revela que se realmente houvesse por parte da elite, efetivo interesse em modificar o quadro de exclusão social vigente, deveria ela pautar seu discurso pela defesa de reformas sociais que objetivassem garantir aos setores mais pobres da população o acesso aos bens. E não simplesmente creditar tudo isso a ausência da educação.

Nessa relação vertical entre burguesia e proletariado, há uma subordinação deste, àquela que é possuidora do capital e que lhes explora a força de trabalho. É nessa relação de exploração que alguns direitos trabalhistas são violados. O

consumismo e o poder induzem as pessoas a se tornarem máquinas humanas capazes de produzir e consumir cada vez mais, essa subordinação também é estimulada pela aquisição de bens e produtos anunciados pela mídia como sendo essenciais aos indivíduos num mundo cada vez mais globalizado. O modismo e o excesso de propagandas sobre novos produtos acabam “escravizando” o trabalhador que se vê obrigado a trabalhar cada vez mais atingindo o poder de aquisição tão almejado e propagado pela sociedade.

Os investimentos na educação por órgãos financeiros internacionais não tem nada de humanitário, pois utilizam meios de coerção como a fixação de cláusulas ou condicionalidades para a liberação de créditos, ficando o país tomador sujeito a aplicação de sanções pelo seu descumprimento. Todas essas estratégias visam garantir a função reguladora, criando um conjunto de princípios, estratégias e mecanismos para permitir a influência de políticas internacionais sobre o país. Tudo isso é uma forma de manter no país o controle absoluto, mesmo que sob pressão. Evidenciando o seu poder de controle os órgãos deixam bem claro que a não aceitação das regras impostas significa não ter acesso aos benefícios, à proteção do sistema e, conseqüentemente, a perda de vantagens financeiras por eles oferecidas.

Essas imposições contrariam a lógica de mercado financeiro, na qual seria o cliente enquanto consumidor quem determinaria onde e como iria aplicar o dinheiro financiado, ou seja, o ônus vai em dobro para o país que adquire o empréstimo, porque além de pagar o capital com juros altíssimos, fator que compromete ainda mais sua dívida externa, ainda fica sujeito a imposição de ações por eles elaboradas e como deverá investir aquele recurso, ficando limitado as intenções de órgãos internacionais. Os valores de ordem humanitária devem ceder lugar aos interesses políticos e econômicos das organizações internacionais. Isso fica bem explícito no discurso do presidente do Banco Mundial, Alden Winship Clausen, na reunião de Governadores de 1981, apud Fonseca (1998, p.92), que ilustra a questão:

As relações do Banco com seus países-membros em desenvolvimento são únicas; e o são porque sua obrigação é desempenhar um papel realista e rigorosamente racional no processo de desenvolvimento. (...) O Banco pode trabalhar e trabalha satisfatoriamente com países de todas as feições do espectro político com a única condição que estejam dispostos a serem realistas em matéria de economia e que tenham o cuidado de não substituir os dados com doutrinas ou os fatos com filosofias.

Fica explícito na fala de Clausen que os empréstimos concedidos pelo BM impõem algumas condições aos países tomadores e que estes deverão seguir as regras determinadas pelo banco, ou seja, as ideologias e aspirações não deveriam influenciar na economia do país. Nesse contexto, o Banco considera como investimentos sociais os financiamentos à educação, não por uma questão social humanitária, mas ligadas à questões relacionadas diretamente aos interesses capitalistas dos países dominantes.

Para fundamentar a política social, o Banco Mundial produziu, a partir dos anos de 1970, um discurso de caráter humanitário, respaldado por princípios de sustentabilidade, de justiça e de igualdade social. Porém fica evidente que a equidade não garante a igualdade dos padrões de desenvolvimento, mas assegura um mínimo necessário para que os países possam inserir-se racionalmente no modelo global, sem ameaçar o equilíbrio dessa ordem. Isso é evidenciado na fala de McNamara (1972), *apud* Fonseca (1998, p.68):

Quando os privilegiados são poucos, e os desesperadamente pobres são muitos e quando a diferença entre ambos os grupos se aprofunda em vez de diminuir, só é questão de tempo até que seja preciso escolher entre os custos políticos de uma reforma e os riscos políticos de uma rebelião. Por este motivo, a aplicação de políticas especificamente encaminhadas para reduzir a miséria dos 40% mais pobres da população dos países em desenvolvimento, é aconselhável não somente como questão de princípio, mas também de prudência. A justiça social não é simplesmente uma obrigação moral, é também um imperativo político.

O que muitos não percebem é que essas migalhas oferecidas aos trabalhadores pobre, não tem nada de projetos sociais, na realidade a sociedade burguesa teme uma possível revolta capaz de atingir os interesses da classe dominante e para isso são necessárias medidas paliativas para aliviar sua fome. Para ilustrar é pertinente mencionar esses programas lançados pelo Governo Federal como o programa Bolsa Família entre outros tantos, carregados de interesses políticos e econômicos. O objetivo é manter a classe trabalhadora submissa sem se rebelar contra o sistema.

A respeito desse assunto Deitos (2010, p. 215), afirma que o principal objetivo do Banco Mundial no atual contexto ainda continua sendo a priorização de ações direcionadas para o alívio da pobreza, com a oferta para a Educação Básica, em especial, o Ensino Fundamental, porém a custos bem reduzidos para não

comprometer a economia do país. Na verdade a imposição de políticas educacionais orientadas pelo Banco Mundial funciona como instrumento de controle e dominação para garantir a segurança da ordem burguesa e dessa forma apaziguar a crise do capitalismo que é um problema iminente que coloca em xeque a hegemonia dos países dominantes.

Neste sentido, o Banco Mundial direciona investimentos para a educação fundamental visando à sua maior produtividade e capacidade de gerar renda para o mercado de trabalho, pois considera a pobreza da população dos países periféricos como causa pela estagnação do processo de desenvolvimento nos países de primeiro mundo, evidenciando de forma assustadora o caráter mercadológico no sentido de preparação dessas crianças pobres para uma futura inserção desses sujeitos no mercado de trabalho. Nesta direção, atribui-se a instituição escolar a responsabilidade de disponibilizar e aplicar medidas emergenciais e paliativas (CAMPOS, 2008, p. 42) como forma de reparar e equalizar as condições sociais dos sujeitos que se encontram em situação de pobreza. Observa-se claramente que entre as ações do BM a supressão da reprovação é vista apenas como forma de baratear a educação pública, considerando o fator repetência um obstáculo que conseqüentemente vai retardar a produtividade desse cidadão. Essas distorções são revertidas por meio de intervenções direcionadas como, por exemplo, a promoção automática nas séries iniciais, que será tratado maior ênfase nos próximos capítulos.

Para Mézaros (2004, p. 2) a criança pobre encontra-se inserida neste contexto de exclusão social, daí o interesse na indicação de proposições para a educação, como uma das formas de reduzir as carências sociais. Para o Banco Mundial o investimento no capital humano, portanto, consiste em formar trabalhadores capazes de gerar rendas e atuar no mercado como fornecedor de sua força de trabalho e como consumidor.

Uma das cláusulas impostas ao país tomador de seus empréstimos é uma declaração de compromisso com o desenvolvimento econômico e com a aceitação do monitoramento na definição de suas políticas educacionais, entre essa cláusulas está na apresentação do IDEB, que a cada dois anos é feita uma avaliação nos anos finais de cada etapa de ensino, denominada Prova Brasil, ela para indicar o nível de aprendizagem da educação brasileira. A partir desses dados algumas mudanças são impostas, definindo assim a estrutura de gerenciamento dos sistemas de ensino com

definições curriculares, processos avaliativos e modelos de formação docente. São critérios que visam unicamente os propósitos capitalistas. A respeito desse assunto Gallopin (1995, p. 76) afirma que a consequência mais direta da imposição de uns sobre os outros é a manutenção da falta de autonomia dos países pobres e a conquista do poder cada vez maior dos países imperialistas. Para isso o Banco desenvolveu uma política diferenciada de créditos educacionais para os países tomadores, que pode ser resumida na fórmula seguinte:

Primeiramente, para os empréstimos aos países de baixa renda, o Banco privilegiará os programas de baixo custo para o ensino fundamental destinados a responder às necessidades de instrução elementar das crianças em idade escolar, notadamente das mulheres e adultos analfabetos; a formação rural destinada a grupos definidos, no quadro de amplos programas de desenvolvimento rural. De outro lado, o desenvolvimento da educação formal, nos níveis secundário e superior, será planejado de maneira seletiva e prudente, levando-se em conta a capacidade de absorção de mão-de-obra limitada do setor moderno e as demandas por administradores e técnicos dos setores públicos e privados (BIRD, 1980, *apud* CORRAGIO, p.78, 1996).

Fica evidente a imposição de ações do Banco para as classes populares, enfatizando o barateamento dos custos da educação para o setor público. A educação voltada para o trabalho retoma a velha estratégia do capitalismo com foco na mão-de-obra barata e desqualificada que atravessa gerações. Percebe-se ainda que há um interesse subjacente nessa educação voltada para as mulheres que também é mais uma forma de controle da natalidade, pois com mais instrução destinada à população feminina supõe-se que haverá melhor planejamento familiar, além de preparar a mulher para a inserção no mercado de trabalho, consolidando a exploração da mão-de-obra feminina que categoricamente percebe-se até os dias atuais um visível preconceito e desrespeito ao trabalho feminino que em sua maioria desempenha funções idênticas ou iguais as exercidas por homens, porém com remuneração bem abaixo que a dos homens, como dispõe o próprio Banco no texto básico produzido para a Conferencia Mundial sobre a Educação para Todos em Bangkok em 1990:

La mayor educación de las mujeres disminuye en última instancia la fecundidade, si bien se há encontrado que em Africa y Asia tasa final de fecundidade aumenta com unos pocos años de educación, pero disminuye posteriormente, com más educación 9...0 La educación elemental mejora la higiene y las prácticas de nutrición, lo cual hace

que aumente tanto la supervivência infantil como la fecundidade, em tanto que la mayor educación produce condutas sociales modernas y destaca las ventajas de controlar el tamaño de la familia. (BANCO MUNDIAL, 1990, p.3).

A implantação de políticas para o setor educacional foram definidas por meio de programas especiais para ciclo inicial de ensino, que relacionavam a educação com o trabalho produtivo, buscando oferecer preparo profissional a população pobre para transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para a sustentabilidade de sua família.

A partir da década de 1980, o ensino fundamental adquiriu importância central na política de créditos do Banco Mundial. Os projetos de Desenvolvimento Rural Integrado continham subprojetos de alfabetização e de educação inicial. Os componentes educacionais voltavam-se para o aumento da produtividade da população mais pobre, com a inserção rápida dessa população em atividades não-formais, capazes de permitir a geração de renda em curto prazo. Para tanto, a formação escolar voltada para as periferias urbanas e zonas rurais deveria ser mais barata e mais rápida, limitando-se às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

2.2 PLANEJAMENTO DO ENSINO PRIMÁRIO PARA A POPULAÇÃO DE BAIXA RENDA

Os financiamentos para a educação primária no Brasil, hoje denominada anos iniciais do Ensino Fundamental que compreende do 1º ao 5º ano, intensificaram nos anos de 1980. Apesar do primeiro empréstimo ter sido concebido no final de 1960, momento em que o país caminha para a ditadura militar, o foco era apenas para o ensino vocacional, considerado como fator direto para o crescimento industrial intensivo com o intuito de garantir a melhoria e a expansão do ensino técnico de 2º grau, industrial e agrícola. Na década seguinte o foco foi a preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar que era uma das ações prévias do Banco para a diminuição da taxa populacional e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva, especialmente no setor agrícola. A educação primária passou a ter prioridade nos financiamentos do Banco com mero objetivo de instruir as famílias carentes visando a diminuição do

número de filhos nessas classes. Fomentado pela constatação de que o crescimento demográfico agride a preservação dos recursos naturais e, portanto, interfere na qualidade de vida mundial. Para a diminuição da taxa de natalidade era necessário investir em instrução básica e na melhoria da saúde feminina para um melhor planejamento da situação econômica familiar. Havia uma necessidade de preparar a mulher para a inserção no mundo produtivo, como um dos principais desafios da sustentabilidade mundial (CONABLE, 1986). A questão da educação feminina e da demografia continuou a merecer destaque no documento de política setorial. De acordo com Fonseca (1998, p.111):

De todas as disparidades, a mais grave para o desenvolvimento é aquela que concerne ao sexo. Se a melhoria das condições de vida é impedida pelo crescimento demográfico, e se a situação social, econômica e cultural das mulheres é um fator determinante das taxas de fecundidade, o acesso das mulheres à educação reveste-se de importância crucial.

O direcionamento de políticas educacionais e o público alvo a ser “beneficiado” pelos projetos do Banco Mundial mostra uma indução de projetos educacionais direcionados a população carente e principalmente para o público feminino, objetivando um melhor controle da natalidade. Motivos que evidenciam a aplicação desses projetos justamente em municípios com maior taxa de crescimento populacional, ou seja, a escolha dos municípios pautava-se meramente em critérios demográficos.

Observa-se que os critérios para a concessão de financiamentos têm permitido que o Banco influencie nas diretrizes para a educação brasileira, as regiões que serão beneficiadas, evidenciando de forma explícita a pressão do capitalismo, que de forma silenciosa oprime e explora a classe trabalhadora em nome do desenvolvimento e acúmulo de capital. É possível perceber que a preocupação com a educação da mulher referia-se também à inserção imediata nas atividades produtivas, via preparação escolar rápida e de baixo custo. A preferência pelo nível primário é retomada no documento político do Banco de 1995, no qual são reiteradas algumas evidências empíricas, entre elas, o aspecto social desse nível de ensino, no que se refere à formação de hábitos e atitudes para o desempenho profissional e a taxa de retorno econômico atribuída ao nível primário. Com base nessas evidências, o ideal democrático de universalização do ensino foi reduzido à

oferta do nível primário, para o qual o Banco recomenda prioridade no investimento dos seus créditos e na distribuição dos recursos públicos nos países subdesenvolvidos. Os níveis de ensino seguintes deverão ser dimensionados seletivamente. Para tanto, são sugeridas estratégias ao setor público, como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o setor privado.

2.3 REDUÇÕES DE DESPESAS VIA SELETIVIDADE DO ENSINO

Para a década de 1990 a redução do papel do Estado no financiamento da educação teve como meta a diminuição dos custos do ensino. Entre os projetos do Banco a prioridade foi distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a adequada utilização dos mesmos, no entanto questões importantes para a melhoria da qualidade do ensino como número de alunos por sala de aula ou tempo dedicado ao ensino foram desconsideradas como fatores diretos de aprendizagem.

Entre as estratégias adotadas pelo Banco estavam a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino e a diminuição de custos com a educação. No que se refere à avaliação, o Banco sugere o estabelecimento de critérios gerenciais e de eficiência. Entre essas mudanças, o Banco sugere as diversas formas de compartilhamento de despesas do ensino público e o estímulo para a parceria com o setor privado. O incentivo da participação da comunidade na escola é uma das formas de estimular o custo compartilhado do ensino, isto é, fazer que a comunidade aceite dividir as despesas escolares evidenciando a política de transferência do papel do Estado para a sociedade em relação a oferta dos serviços educacionais.

Para manter os países financiados sob controle, o Banco desenvolve estudos e pesquisas internas, que lhe garantem um amplo conhecimento técnico dos setores assistidos. Ainda que sem considerar o seu valor metodológico, os estudos apresentam um conjunto considerável de informações que são utilizadas como referencial teórico no momento de negociação de acordos. Por essa razão,

são capazes de influenciar a concepção e o desenho dos projetos. Desse modo, a educação passa a ter uma função política específica nas diferentes fases da cooperação técnica, segundo a evolução do projeto econômico do Banco. Esse conjunto de políticas é suportado por princípios retoricamente humanitários de equidade, combate à pobreza e de autonomia local. Observados do ângulo mais prático, os princípios são submetidos às estratégias de recuperação de custos e de sustentabilidade mundial, que constituem os dois pilares da concepção econômica do Banco.

Alguns ideais cultivados no âmbito educacional, como igualdade de oportunidades, participação, descentralização e autonomia, passam a ser subordinados à lógica da racionalidade econômica. A parcimônia na utilização dos bens sociais, imposta por essa racionalidade, é naturalmente incompatível com os princípios humanitários anunciados pelo Banco. Na área da educação, em que pese a retórica igualitária de "educação para todos", a equidade é restritiva para os pobres, podendo ser resumida na fórmula "o mais para alguns, o menos para todos".

Desse modo, as estratégias voltadas para a pobreza constituem menos um caminho para sua inclusão social do que um instrumento de alívio para momentos de crise econômica. Como resultado da subordinação da proposta educacional à política de recuperação de custos, a autonomia do setor educacional é desconsiderada. De um lado, deslocam-se os objetivos da educação para uma racionalidade que se localiza fora dela, isto é, que não faz parte das suas finalidades próprias. Assim, a complexidade do desafio social brasileiro fica reduzida ao cumprimento de objetivos que atendem mais ao imperativo econômico do sistema internacional do que à realidade local. A ênfase no aspecto financeiro submete as reformas da área educacional aos critérios gerenciais e de eficiência que tocam mais a periferia do que o centro dos problemas, isto é, incidem mais sobre a quantificação dos insumos escolares do que sobre os fatores humanos que garantem a qualidade da educação.

A análise dos resultados educacionais, institucionais e financeiros decorrentes da cooperação técnica do Banco Mundial com a educação brasileira, mostra que a experiência não correspondeu às expectativas do setor público. Embora os acordos internacionais fossem justificados pela capacidade de gerar mudanças estruturais na

educação, o que se percebeu é que as ações de cooperação técnica limitaram-se ao desenvolvimento de alguns fatores convencionais e constituíram mais um reforço ao funcionamento rotineiro do processo escolar, do que propriamente uma mudança qualitativa do quadro educacional. A observação da sequência dos projetos mostra que o desempenho dos projetos internacionais não melhorou do ponto de vista da eficiência interna e do fluxo de recursos. É difícil acreditar que essa cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial possa solucionar as mazelas históricas da educação brasileira. Fica evidente que os créditos concedidos pelo Banco implicam despesas não compatíveis com a pobreza do setor educacional brasileiro. É de se questionar, pois, a pertinência de créditos que levam a educação a gastar mais, no momento em que o próprio Banco sugere a diminuição dos gastos, mesmo que seja à custa da restrição da oferta de ensino para alguns segmentos sociais. A respeito desse assunto Leher (1998, p. 13) cita o documento do BIRD:

Desde que é necessário selecionar os alunos que passarão aos níveis superiores de ensino, os critérios e procedimentos de seleção adotados se revestem de importância crucial. O Banco apoiará a análise dos mecanismos de seleção utilizados pelo país (BIRD, 1980-a, p.99 *apud* LEHER, 1998, p. 13).

Numa análise mais aprofundada sob o aspecto ideológico da cooperação internacional percebe-se que há algumas incoerências entre os enunciados e as propostas concretas. Um exemplo bem claro é o projeto Educação para Todos com estratégias seletivas voltadas para a contenção do ciclo continuado de ensino. Em lugar da anunciada interdependência, promove-se a subordinação do setor educacional à influência, que em primeiro plano, parece que o objetivo central é a universalização do ensino, na realidade é mais uma estratégia para induzir a dependência por recursos externos e o conseqüente aumento da dívida pública.

2.4 DIVERGÊNCIAS ENTRE O DISCURSO CAPITALISTA E A ASCENSÃO SOCIAL DAS CLASSES TRABALHADORAS PROPAGADAS POR MEIO DE UM ENSINO DETERMINISTA

O discurso ideológico disseminado na sociedade capitalista em que é propagado e ressaltado entre a população de baixa renda tem como principal

objetivo inculcar nas pessoas a importância do estudo, o que na verdade é um instrumento de libertação, porém a forma como são ofertados contradizem a ideologia difundida em nossa sociedade, que posterga a emancipação do estudante carente, que a todo o momento é vitimado de sua condição, pois a escola que seria uma possibilidade de avanço no campo científico e de forja de consciência de classe acaba consolidando as diferenças entre as classes sociais que atravessam séculos, como dizia Lênin:

Não há igualdade entre os exploradores, que ao longo de várias gerações se distinguiram pela educação, riqueza e hábitos refinados adquiridos, e os explorados que nas repúblicas burguesas mais avançadas e “mais” democráticas, constituem uma massa de pessoas embrutecidas, ignoras, atemorizados e dispersos (LÊNIN *apud* LOMBARDI, 2011, p.19).

Apesar de ter diminuído consideravelmente o número de analfabetismo no Brasil e dar acesso praticamente para quase todas as crianças, mas dentro da perspectiva burguesa isso não significa que a escola está atingindo a emancipação da classe trabalhadora, isso não se aplica somente no ensino fundamental e médio, pois o problema de acesso e permanência se agrava no ensino superior, sem falar na precarização em que se encontra esse nível de ensino por todo país.

Em primeiro lugar, os dados quantitativos apresentados pelo governo, vistos por si mesmos, não são suficientes para uma análise sobre os efeitos dessa expansão. Ainda que a expansão garanta o ingresso de um maior número de pessoas em instituições de ensino, as condições de acesso e permanência nas mesmas são diferentes. O fato de pessoas que anteriormente não tinham acesso ao ensino básico passarem a tê-lo não significa que todos estejam tendo condições iguais de acesso a uma educação de qualidade.

A expansão do ensino no Brasil precisa ser analisada em relação a diversos fatores, e levando-se em conta a variação de seus efeitos em contextos diferenciados. Além disso, a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar. Todavia, há de se questionar até que ponto qualidade educativa pode ser medida por índices de desempenho. O ensino em sala de aula e todo o aprendizado dentro de uma escola vão além do que esses

indicadores são capazes de medir por meio do rendimento dos alunos. No modelo de educação adotado, a escola é assemelhada à empresa. Os fatores do processo educativo, segundo José Luís Corragio (1996), são vistos como insumos e a eficiência e as taxas de retorno como critérios fundamentais de decisão. A análise econômica tornou-se a principal metodologia para a definição de políticas educativas. Rosa Maria Torres (1996) também destaca que a educação passou a ser analisada com critérios próprios do mercado, e a escola é comparada a uma empresa. As propostas do Banco Mundial para a educação são feitas, de acordo com a autora, basicamente por economistas, dentro da lógica e da análise econômica. A relação custo-benefício e a taxa de retorno constituem as categorias centrais, com base nas quais se define a tarefa educativa, as prioridades de investimento, os rendimentos e a própria qualidade. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (inputs) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. (TORRES, 1996 p. 140) Esse tipo de análise deixa transparecer, segundo ela, uma compreensão e um conhecimento insuficiente do ato educativo. Acredita-se ainda, como afirmou o presidente do Banco, James Wolfensohn (1999), que esse tipo de investimento e de perspectiva educacional vá criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, de modo que se alcance justiça social e estabilidade econômica. As diferenças de renda no Brasil (...) estão diretamente associadas às diferenças de escolaridade, e estas refletem e perpetuam as nossas seculares desigualdades raciais. De acordo com Souza e Riley:

O grande desafio está, portanto, na preparação das crianças e jovens para as transformações que virão no século XXI. Rápidos avanços tecnológicos, uma economia global interdependente e uma contínua mudança social marcarão suas vidas. Deve-se oferecer às crianças e jovens uma educação que lhes permita exercer as profissões do futuro e aproveitar os benefícios de viver em uma sociedade democrática (SOUZA e RILEY, 2001, p.46).

Todo esse otimismo em relação aos efeitos da educação é problematizável. A prioridade é dada à educação básica, cabendo ao setor privado outros investimentos, como no ensino superior. Acreditar que a oferta de um ensino básico garantirá, a todos, oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida social é uma grande ilusão. Na realidade para a manutenção do capitalismo é necessário

manter um exército de reserva, uma grande massa de trabalhadores sem oportunidade que irão se submeter à exploração. São fatores que imperam dentro do sistema capitalista, onde haverá uma relação vertical entre os exploradores e os explorados. Os primeiros por sua vez detêm os meios de produção e usarão todos os meios de opressão para multiplicar seu capital, enquanto os segundos que não possuem os meios de produção ficam subordinados, pois contam apenas com a força de trabalho para sua subsistência e de sua família, é nessa relação de subordinação que se materializa a exploração do trabalhador. E para essa classe trabalhadora será ofertado atendimento precarizado em relação àqueles que possuem melhores condições financeiras, portanto há uma diferenciação entre aqueles que só dispõem dos serviços básicos e os que obtêm serviços com melhor qualidade. Com isso, afirma José Corragio:

Há uma redistribuição dos serviços públicos dos setores médios para os pobres, acompanhados de uma redução da qualidade e da complexidade. As diferenças entre escolas se ocultam sob a aparência de um mesmo certificado de aprovação (CORRAGIO, 1996, P. 98).

Segundo o autor é uma falácia o fato de que a educação básica vá garantir acesso ao mercado de trabalho. Seria necessário, outrossim, um desenvolvimento que garantisse crescimento das demandas por trabalho, o que exigiria investimentos em outros níveis de educação, em outros setores econômicos, assim como em outras instituições além do mercado. Essa questão remete-me a uma pesquisa desenvolvida por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998) sobre a crise da instituição escolar na França após as transformações do ensino nos anos 1950, quando categorias até então excluídas passaram a ter acesso à escola. Essa “democratização” do ensino produziu novas formas de exclusão. O processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo, e a instituição escolar passou a ser habitada por excluídos potenciais, enfrentando, assim, as contradições e os conflitos associados a uma escolaridade sem outra finalidade que ela mesma. Os autores destacam a importância de se mostrar como, apesar das mudanças no ensino, manteve-se uma estrutura de distribuição desigual dos proveitos escolares e de seus benefícios correlativos.

Percebeu-se que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso a certas

posições sociais. A escola, para Jean-Claude Passeron (1991), já não tem mais “a bela simplicidade da oposição entre êxito e exclusão”. Neste contexto fica bem evidente que no sistema capitalista é necessário manter um exército de reserva e que a escola contribui para essa exclusão. De acordo com o autor há de se pensar no efeito pelo qual a origem social faz sentir sua influência ao longo de toda a carreira profissional dos indivíduos, determinando sobre o mercado de emprego (e sem dúvida sobre outros) um destino diferente para diplomas equivalentes. (p. 82). Um mesmo diploma trás sempre maiores vantagens a favor do diplomado originário das classes superiores. Em outras palavras, o capital social não se converte integralmente em capital escolar, mas proporciona a este um rendimento diferente, dependendo da combinação entre eles. O autor finaliza sua análise levantando a hipótese de que, com a democratização do ensino, haveria uma revalorização do capital social e simultânea desvalorização do capital escolar, em outras palavras, um declínio do papel da escola na mobilidade ascendente por causa da expansão escolar. Assim, no que se refere à escola, além do acesso, há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, enfrentando os mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão.

A respeito da escola pública Sanfelice (2005, p. 91), afirma que:

Até é admissível que a escola estatal seja a forma pela qual se exerce a ação educativa do público, mas não necessariamente para o público. É público, em uma sociedade de antagonismos de classe, constitui-se em conceito ideológico, uma vez que escamoteia a existência de vários públicos. Para além do conceito de público, oculta-se a associação entre os que controlam o Estado e os que possuem e controlam os meios de produção.

De acordo com o autor "O Estado ou o que é estatal não é público ou do interesse público, mas tende ao favorecimento do interesse privado ou aos interesses do próprio Estado, com a sua autonomia relativa". Segue o autor com as suas reflexões, mencionando que a educação dada pela escola pública, estatal, não pode ser considerada pública ou popular, uma vez que historicamente o estatal não é algo equivalente a público, a interesse comum.

Os fatores que provocam essa exclusão são diversos, dentre eles podemos mencionar a evolução tecnológica que suprime ao máximo o trabalho humano,

gerando assim um legião de diplomados sem acesso ao mercado de trabalho, a respeito desse assunto Patto (1996, p. 30):

Cerca de vinte e cinco anos depois, retoma a questão da marginalidade social, agora numa fase do capitalismo que substitui em ritmo crescente a força de trabalho pela tecnologia e dispensa em larga escala o trabalho humano. As formas de absorver essa população excluída estão mudando, ou seja, estão gerando condições sub-humanas de vida.

Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social.

O fato da maioria da população brasileira ter acesso aos diferentes níveis de ensino não significa que os mesmos irão ascender socialmente e isso está relacionado a diversos fatores sociais, dentre eles está o tipo de oferta de ensino, que geralmente é excludente, pois quando se trata dos extratos mais empobrecidos das classes trabalhadoras, percebe-se que as políticas educacionais já são manipuladas pelo sistema capitalista, objetivando o barateamento do ensino para esses indivíduos. Dessa forma, a instrução oferecida serve apenas para atender as demandas de mercado e suprir a necessidade de mão-de-obra rápida e barata. São os interesses do capitalismo sobrepondo as necessidades de uma sociedade marcada pela exploração das relações capitalistas de produção.

Neste contexto percebe-se que a educação tornou-se produto de exploração do capitalismo, ou seja, a exploração não se dá apenas na esfera material, mas também no setor educacional, e isso acontece através da exploração do trabalho docente. Nos dias atuais isso é bem evidenciado pela forma como se organiza o mercado do saber, porém a desvalorização do trabalho docente é ainda mais agravante, pois se exige muito dos profissionais por um salário insignificante. Essa relação entre explorador e explorado mostra-se implacável:

A participação na histórica luta dos operários, trabalhadores assalariados, camponeses pobres e trabalhadores da educação pública, me permite afirmar que na cidade do capital, na mais livre república democrática burguesa, o Estado não é a expressão da vontade popular como resultado da decisão de todo o povo ou expressão da vontade nacional. O Estado capitalista é uma *máquina mortífera* manipulada por indivíduos a soldo dos capitalistas, para submeter aos seus caprichos avaros a classe operária, os trabalhadores assalariados, os camponeses pobres, os trabalhadores da educação pública (LÊNIN *apud* LOMBARDI, 2011, p.26).

Sobre essa temática Lênin *apud* Lombardi (2011, p. 78) afirma que "o poder do Estado assumiu cada vez mais o caráter de uma força pública organizada para a servidão social." Nesse aspecto, a educação pouco serve para a libertação do individuo que nasceu pobre, ou seja, o dualismo na educação continua e isso está explicito na forma como a educação é ofertada. Há uma separação evidente entre o tipo de educação que será destinada aos pobres e aos ricos, segundo Mello (1984, p.36):

A sociedade não constitui um todo homogêneo. Ela é formada por grupos com interesses muito vezes opostos. E a escola reproduz essa divisão social. Uma acusação bastante frequente que se faz a escola é que ela, em vez de contribuir para a superação das desigualdades sociais, ajuda a reforçá-las.

Sendo assim é provável que a oferta do ensino para esse cidadão desprovido de recursos materiais não vai depender exclusivamente de suas aptidões quando o sistema de ensino já determina quem vai ascender socialmente, uma vez que tudo está predestinado pelas lógicas do capitalismo. Para Lênin *apud* Lombardi (2011), "todos os velhos preceitos de que o Estado oferece condições, oportunidade e igualdade para todos é um engano, porque enquanto existir a exploração, não pode haver igualdade".

3 AVALIAÇÃO NACIONAL PROVA BRASIL COMO INSTRUMENTO DE REGULAÇÃO DO ESTADO

3.1 HISTÓRICO SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA NO BRASIL E SUA TRAJETÓRIA

A prática da avaliação externa, no Brasil, desenvolveu-se a partir dos anos 1980, inicialmente no âmbito do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro - EDURURAL/NE, nos anos de 1981, 1983 e 1985. No período de 1987 a 1989, tais avaliações “estiveram associadas ao desenho e implantação de um ‘sistema’ de avaliação da educação básica que passou a ser conhecido, em 1991, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB”. (SOUSA, 2009, p.33) Além disso, desde os anos 1960, registra-se no Brasil a ampliação do uso de testes educacionais (GATTI, 1987 *apud* SOUSA, 2003, p. 179). Bonamino e Franco (1999, p. 108) apontam que as primeiras ações desencadeadas para viabilizar um sistema de avaliação nacional apareciam no cenário educacional brasileiro com o propósito de “verificar não apenas a cobertura do atendimento educacional oferecido à população, mas, principalmente, o desempenho dos alunos dentro do sistema”. Essas ações, segundo os autores, “levaram à subsequente institucionalização do SAEB”.

Essas iniciativas de avaliação dos sistemas de ensino, de acordo com Sousa (2009, p. 32):

[...] são difundidos à sociedade como mecanismos voltados a subsidiar a elaboração de diagnósticos sobre a realidade educacional e a orientar a formulação de políticas visando à promoção da equidade e da melhoria da qualidade do ensino.

A partir dos anos de 1990, houve uma intensificação do capitalismo com o objetivo de monitorar a educação básica, obtendo informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições das instituições, interferindo na aferição dos resultados e induzindo as instituições para a qualificação pretendida pelo Estado avaliador.

A Prova Brasil foi criada com o objetivo de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB. Teve sua primeira edição em 2005 e é aplicada a cada dois anos, avaliando de forma universal todos os estudantes da

rede pública urbana de ensino que estão cursando o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do ensino médio nas redes públicas e privadas localizadas nas áreas urbana e rural. Por ser amostral, apenas alguns alunos selecionados na forma de sorteio participam da prova. Segundo Gremaud (2007, p. 09):

Essa avaliação universal permitiu a divulgação dos resultados por unidade escolar. Conhecendo os resultados obtidos na Prova Brasil, gestores, dirigentes escolares, professores e a sociedade em geral poderão se mobilizar em busca de melhorias no ensino tomando como base o desempenho das escolas do seu Estado, do seu município, da sua rede escolar ou das demais escolas de seu bairro, aumentando assim a responsabilidade desses atores em relação ao desempenho dos alunos.

A primeira divulgação do IDEB mostrou baixo desempenho em todos os níveis de ensino. A partir de então, o desempenho dos alunos têm sido motivos de preocupação tanto para os órgãos educacionais quanto para o governo, deixando os educadores apreensivos, sentindo-se impotentes diante da situação. Segundo Oliveira e Castro (2001, p. 131):

A evidência de que somos um País de analfabetos e iletrados com uma pequena elite escolarizada é contundente. Os dados do SAEB, colhidos a partir de cinco avaliações ao longo da década de 90, revelam que a situação não está melhorando, e há fortes indícios de que esteja piorando, como sugerido pela avaliação realizada em 1999, [...], Esforços nessa direção, por louváveis que sejam [...], são relativamente caros, difíceis e de resultados muito modestos.

Diante dos resultados obtidos, o governo passou a cobrar melhores desempenhos das escolas que, por sua vez, sem muitas alternativas, passaram lançar mão de alternativas não muito apropriadas, fazendo uma espécie de treinamento, com aplicação de simulados, onde os alunos são “preparados” nas respectivas séries e ano em que acontece a aplicação da prova Brasil. Isso é evidenciado na fala dos professores:

A gente recebe no início do ano um manual que vem com os principais conteúdos para preparar melhor as crianças, com isso nós já temos uma noção do que planejar para melhorar a aprendizagem dos alunos para o dia da prova. A nossa escola vem se preocupando com os resultados desde 2009. A supervisão aplica alguns simulados no decorrer ano que vai acontecer a Prova Brasil e isso melhora bastante o resultado no nosso IDEB (SAFIRA, PROFESSORA DO 5º ANO).

Esses simulados são elaborados pelos supervisores ou a equipe de coordenação como são denominadas em algumas escolas. Alguns já vêm prontos e

são fornecidos pelo próprio INEP, para que os alunos sejam previamente treinados para melhorar o desempenho da escola no dia da aplicação oficial da Prova Brasil. Geralmente as questões da Prova Brasil são similares às aquelas aplicadas nos simulados. A respeito desse assunto alguns professores confirmam que:

Na verdade a gente até aplica uns simulados para ajudar os alunos no dia da Prova Brasil, porque senão eles ficam meio perdidos na hora de responder as questões e quem elabora é a equipe de supervisão ou até mesmo a SEDUC envia para escola um modelo disponibilizado pelo INEP (IVONE, PROFESSORA DO 5º ANO).

Observa-se que essa prática já é uma forma de manipular os resultados. Outra estratégia comumente usada pelas escolas é o desvio de objetivos de programas destinados às escolas com baixo IDEB, que deveriam atender às crianças que apresentam baixo desempenho escolar, alta vulnerabilidade e estão expostos a risco. No caso do Programa Mais Educação que é oferecido pelo governo federal com o intuito de oferecer educação integral, as crianças teriam acesso a esportes, cultura, lazer e acompanhamento pedagógico nas disciplinas que apresentam maior dificuldade de aprendizagem. Porém, não é o que vem acontecendo na prática em algumas escolas. Em uma recente pesquisa abordando o tema “Programa Mais Educação nas Escolas Estaduais de Porto Velho-RO: percursos para a Educação Integral” de autoria de Soares, que foi realizada em duas escolas da rede pública, o que mais chamou atenção é que o programa Mais Educação não segue os verdadeiros objetivos traçados pelo Governo Federal. De acordo com o autor:

O programa em tela foi implantado, mas não houve uma preocupação com a ampliação do prédio escolar. Detecta-se uma desresponsabilização do Estado com a Educação Pública, em virtude que induz a escola a assumir novas funções e omite-se em prover os meios necessários para promovê-la (SOARES, 2013, p.146).

A priori vale ressaltar que tais escolas funcionam em condições precárias às aquelas informadas em discursos dos governantes. Estão em péssimas condições de trabalho relacionadas ao espaço físico inadequado e insuficiente em relação ao quantitativo de alunos “atendidos” pelo programa, a formação e a remuneração dos monitores insuficientes, não sendo condizente com os objetivos inicialmente pré-estabelecidos. Vejamos a fala de uma das professoras:

Os alunos que estão mais fraquinhos em português ou matemática a gente pede para eles frequentar o reforço no Programa Mais

Educação, só que mesmo assim não acho suficiente porque eles não tem um espaço adequado pra essas aulas, alguns estudam no refeitório, o lugar é quente e eu acho que refeitório não é lugar apropriado para estudar, mas fazer o que? (MÍRIAM, PROFESSORA DO 5º ANO).

Fica evidente que o critério usado no ato da seleção dos estudantes que irão participar do Mais Educação prioriza os que estão no 5ºano, evidenciando que é nessa série que o programa vai focar seus esforços para treiná-los nas duas disciplinas em que serão avaliados na Prova Brasil, no caso língua portuguesa e matemática.

Seria fundamental que os resultados da Prova Brasil fossem usados para traçar metas e estratégias para mudar a realidade apresentada, pois de acordo com Soares (2009, p.29):

O foco nas escolas deve orientar a interpretação de resultados da avaliação para a produção de dados úteis para a gestão da escola e implementação de seu projeto pedagógico. Os relatórios devem chegar às escolas a tempo de impactar no planejamento pedagógico do ano. A avaliação deve incorporar estratégias que facilitem a apropriação dos resultados pela escola.

Os resultados de avaliações externas como a Prova Brasil chegam depois que o planejamento pedagógico já se efetivou, tornando-se assim pouco útil para a realidade, uma vez que suas conclusões não podem contribuir para uma profícua reflexão pedagógica. Uma das supervisoras ressalta essa problemática:

Os resultados das provas geralmente chegam ao final do primeiro semestre ou até mesmo no segundo semestre como já aconteceu antes, isso dificulta o nosso trabalho, porque eu acho assim, eles deveriam dar um retorno, estou falando principalmente dos aplicadores que só vem e aplica a prova e pronto, daí a gente fica esperando quase um ano para saber o resultado, eles poderiam pelo menos voltar logo em seguida com o diagnóstico por sala, para a gente saber onde está a dificuldade e poder amenizar o problema, mas isso não acontece (PAOLA, SUPERVISORA DA ESCOLA X).

Nessa acepção, a nota deveria mostrar o diagnóstico verdadeiro sobre a aprendizagem para, a partir desses indicadores, adotar medidas que realmente irão contribuir na evolução dos alunos, não só em termos curriculares, de conteúdos, mas de toda uma questão social e pessoal que a escola deveria assumir, especialmente o direito de o aluno aprender.

Após a divulgação dos resultados das primeiras avaliações (Prova Brasil) ocorridas nos anos de 2005 e 2007, criou-se em todo Brasil um “rótulo” para cada instituição que retratava a precariedade em que se encontrava a educação pública. Fazendo com que se instaurasse em todo o país uma competitividade acirrada entre as escolas, numa busca desenfreada por melhores resultados. Tudo isso advém de pressões do Banco Mundial, que por sua vez atua com aparelho repressor no sentido de cumprir as metas por ele impostas aos países devedores. Enfim, toda repressão para atingir metas funciona de forma hierarquizada, até chegar às escolas, onde professores e alunos são obrigados a se adequar as exigências pré-estabelecidas, gerando um sistema competitivo desvinculado com o principal objetivo da educação que seria garantir o acesso a aprendizagem de forma significativa. Neste contexto, é oportuno salientar o argumento de Afonso (2000, p. 49) de que:

O Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos.

Assim, o professor perde sua autonomia e acaba traçando seus objetivos pelas normas impostas a fim de atingir as metas quantitativas estabelecidas pelos governos, cujas palavras de ordem são controle e eficácia. Essas estruturas políticas procuram adaptar a escola aos ditames empresariais, que estão sempre em busca de melhores desempenhos, mesmo que estes cheguem de forma distorcida da realidade em que se encontra o ensino público.

A maioria das escolas juntamente com sua equipe pedagógica e docentes se vê obrigada a entrar nessa disputa e fazer acontecer um resultado que na maioria das vezes não retrata a verdadeira realidade do ensino ofertado em determinado estabelecimento de ensino. Em alguns estados como o Amazonas, o governo chega a ofertar décimo quarto salário e até mesmo premiações para escolas com bom desempenho. São estratégias políticas para diminuir gastos com o setor educacional para induzir à criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões de “qualidade” para enfrentar a competitividade internacional. Passou-se a dar mais importância ao produto do que ao processo. E para que o produto seja satisfatório precisa haver um controle por parte dos governos a fim de manter a eficácia e assim atingir as metas quantitativas desejadas. A professora Íris aborda essa questão:

O governo só está interessado em números, pouco importa com a qualidade, eles só querem um bom resultado e não importa como, aí a gente tem que trabalhar sem condição nenhuma e ter uma boa nota. É como se a SEDUC chegasse com a nota e falasse assim: essa é a nota da escola, dão um jeito de melhorar isso e pronto (ÍRIS, PROFESSORA DO 5º ANO).

Verifica-se que o discurso do governo em oferecer um ensino de qualidade é meramente ideológico, fazendo parecer que, com a diminuição das taxas de reprovação em alguns níveis e a elevação da nota do IDEB fosse um reflexo de investimentos, quando na verdade foram apenas adotadas medidas que não resolvem o problema da má qualidade do ensino público.

A primeira medida adotada pelo governo do estado de RO em 2013 para amenizar o fantasma da reprovação foi a implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem (CBA), que parte do princípio da Progressão Automática do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, que ao suprimir a reprovação escolar, tal medida adquire um caráter compensatório que mascara o verdadeiro desempenho dos alunos nas respectivas séries. Ao adotar o CBA, fica evidente que é apenas uma medida urgente para diminuir a reprovação, mas que não atinge a raiz do problema, pois apenas atua sobre o efeito e não sobre a causa. Verifica-se que aquelas metas a serem atingidas pelas escolas, municípios e estados, quando alcançadas não significa que a educação melhorou, ela apenas foi manipulada por meio alguns artifícios usados pelo governo.

O resultado final do IDEB é representado pelo fluxo escolar que é calculado a partir dos dados obtidos pelo Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações externas fornecidas pelo Inep, através do SAEB e Prova Brasil. Utilizando-se de fórmulas matemáticas e cálculos bastante complexos, é estabelecida uma média que serve de referência para considerar o sucesso ou o fracasso do ensino que cada escola ou rede obtém, traçando comparativos entre os resultados obtidos com a média estipulada para cada instância avaliada, e assim indicar o IDEB esperado para o ano seguinte. Esse modo de racionalização e operacionalização numérica de fatores apresenta-se de forma multifacetada e, com isso, tende a produzir sentidos ambivalentes e contraditórios, como o discurso de alguns gestores que costumam exteriorizar que “a elevação do IDEB exige a aprovação de todos os alunos”.

Para se chegar ao IDEB o INEP utiliza a seguinte fórmula: $IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}$; Em que, i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar; N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j . Sob esse aspecto é importante salientar que é de fundamental interesse das escolas suprimir a reprovação em determinados níveis de ensino, em especial nas séries iniciais, para à partir desse indicador aumentar a nota do IDEB.

Verifica-se que há uma estagnação em relação à aprendizagem dos alunos. Um dos fatores que levam algumas escolas a adotar tal medida em razão a meta estabelecida para o Brasil em 2022 com nota 6,0, média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, ainda é um desafio para alguns estados brasileiros atingir esse patamar, principalmente no 3º ano do ensino médio que não houve avanço nos últimos anos com a média 3,6, em 2009, passando para 3,7 em 2011. Em nove estados o índice piorou em relação a 2009, ou seja, não chegou sequer atingir a nota 3,6 da edição passada.

O IDEB de Rondônia neste nível manteve-se estagnado em 3,7 nas duas últimas edições da avaliação. Tais notas são reflexos da má qualidade de ensino ofertado nas escolas mantidas pelo Estado. Para amenizar a situação em que se encontra o Ensino Médio em nosso país, em 2012 o ministro da educação Aloizio Mercadante, anunciou que o governo pretende mudar a fórmula de cálculo para essa etapa de ensino. Em entrevista ao site Educação Brasileira, em no dia 21 de agosto de 2012. Mercadante informou que o MEC pretendia substituir a Prova Brasil/SAEB pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), já que os alunos da rede pública apresentaram um ótimo desempenho na edição de 2011, apresentando em média 492,9 em matemática e 503,7 em português, porém o governo nega que pretende maquiar os números com a troca. Para explicar melhor tal medida podemos citar Vasconcelos (2002, p.102):

Alterar a realidade é um grande desafio, e uma transformação mais substancial que pode depender da acumulação de uma série de pequenas transformações na mesma direção. Tenta-se hoje uma mudança durante uma semana, se não funciona já não pratica mais.

É preciso persistir, ter a impaciente paciência histórica para conseguir os resultados almejados.

Essa informação do ministro da educação em mudar da noite para o dia a fórmula de avaliação para melhorar o IDEB é uma atitude equivocada em relação à evolução da qualidade do ensino, porque com essa medida o ensino médio continua ruim, não é a mudança do sistema de avaliação externa que vai mudar a realidade da educação, na verdade mais uma vez se ataca os efeitos da má qualidade do ensino e não propriamente suas causas. Além do mais, trocar a Prova Brasil/SAEB pelo Enem seria uma atitude elitista, pois nem todos os alunos da rede pública costumam prestar o Enem. Levando-se em consideração que apenas parte dos alunos que vão ingressar no ensino superior se inscrevem no ENEM, nota-se que geralmente são aqueles com maior interesse em prosseguir nos estudos que se submetem ao exame, fator que pode descaracterizar o verdadeiro nível de ensino em que se encontram os alunos do ensino médio.

Tal mudança na forma de avaliar o ensino apenas vai mascarar a realidade do ensino público brasileiro, tornando-se um procedimento fiscalizador que aponta fragilidades e não fornece orientações para que as correções necessárias sejam encaminhadas. Diante disso, concordamos com Gremaud (2007, p. 09) quando explicita que:

A dificuldade em demonstrar a relação entre qualidade da escola e desempenho escolar pode estar relacionada ao fato de que os dados disponíveis para representar a qualidade da escola podem ser inadequados, ou seja, os atributos escolares importantes para a aprendizagem podem ser não observáveis ou não mensuráveis pelos métodos tradicionais.

A Prova Brasil poderia ser um instrumento indicador para novas possibilidades e caminhos possíveis, no entanto serve apenas como instrumento de controle que aponta as fragilidades e não fornece condições para que as correções necessárias sejam feitas. No entanto a regulação via avaliação externa, na maioria das vezes, nos liga a procedimentos investigativos que passam a existir com a função de retratar falhas, na realidade quando detectadas tais defasagens seriam necessárias medidas urgentes para mudar a situação em que se encontra a educação pública.

2.2 A Prova Brasil desencadeando políticas e ações para a elevação do IDEB

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pelos processos de Reforma do Estado, cujo objetivo seria o de “tornar mais eficiente o desempenho da máquina governamental, proporcionando serviços de melhor qualidade para os cidadãos”. (GANDINI; RISCAL, 2008, p.58). De acordo com as autoras, os projetos apresentados para essa reforma deveriam tanto atender às exigências das agências reguladoras internacionais como às demandas das organizações sociais brasileiras, crescentes nas últimas décadas.

Essas demandas, compreendidas como ações na esfera pública, deixaram de ser concebidas para o campo da administração pública. O projeto de reestruturação foi deslocado para a esfera administrativa e seu caráter passou a ser o de gerenciamento dos recursos disponíveis e o reordenamento das demandas sociais, as quais deveriam ser adequadas aos interesses estratégicos dos agentes governamentais. Entretanto, apesar de adotar boa parte das propostas dos organismos internacionais no aspecto econômico, retirando-se do campo produtivo da economia, o Estado – com relação à esfera política – ampliou seus poderes principalmente no “campo tributário” assumindo o “papel de gerenciador da receita tributária e, no que diz respeito às necessidades e demandas sociais, deslocou sua ação para a esfera dos resultados”. Dessa maneira, demandas da esfera pública deixaram de ser entendidas como “pertencentes à esfera estatal”.

A educação, assim como vários outros setores, passa “[...] a ser concebida como um serviço e sua gestão pautada pela administração de resultados”. (Op. cit., p.60) Como decorrência deste entendimento, as autoras relatam que:

[...] foi aberto o espaço, na educação, para a gradual incorporação de agentes privados. Diversos desses agentes têm sido privilegiados como interlocutores, para a determinação de quais seriam as demandas sociais e também como co-operadores no estabelecimento dos resultados esperados, estratégias de desempenho e financiamento educacionais. (GANDINI; RISCAL, 2008, p.60).

A respeito dessa temática, Freitas (2007, p. 192) assinala que, durante os anos 1990, ocorreu uma “reorganização da regulação estatal” e seu delineamento foi possível depois da reforma da Constituição Federal de 1988, configurando-se como “um mero rearranjo estratégico do pacto de sustentação do Estado e de ajustes aos imperativos interpostos pelas transformações capitalistas das três últimas décadas

do século XX”. Esse movimento referenciou-se em um novo paradigma de gestão propagado internacionalmente, “cujas bases teóricas põem acento na força reguladora dos mercados”. O modelo gerencial de administração pública propugnou a descentralização (basicamente desconcentração), a configuração de organizações flexíveis, a definição de contratos de gestão entre poder central e local com objetivos fixados em termos de indicadores de desempenho, o controle por resultados e a administração voltada para o cliente. O que esse modelo de administração propiciou foi o aumento do poder de regulação do Estado central, na medida em que práticas descentralizadas, processos de flexibilização e contabilização de desempenhos foram submetidos a um maior controle centralizado.

É nesse contexto, por exemplo, que podemos situar o processo de municipalização ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Para a autora, no setor educacional, essa lógica alastrou-se e permitiu verificar uma forte indução da municipalização do Ensino Fundamental por parte do Estado central, principalmente no que se refere:

[...] o financiamento e definição de competências dos âmbitos administrativos; maior presença da administração central na unidade escolar por meio de programas e projetos justificados pela função supletiva e de apoio técnico da União, para o que foi estratégica a propalada autonomia da escola; juridificação da educação básica pela instância central; práticas sistemáticas de avaliação de sistemas e exames; centralização de informações educacionais. (FREITAS, 2007, p.193).

Para Oliveira (2008), que esse processo ampliou “as responsabilidades e os espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos, entre outras”. Por outro lado, se a autonomia escolar proporcionou às escolas um alargamento das possibilidades para tomada de decisão e resolução de seus problemas de forma mais ágil, é ela também que vem estimulando as escolas a buscar complementação orçamentária por sua própria conta junto à iniciativa privada e a outras formas de contribuição da população [como] formas alternativas de financiamento. Simultaneamente, temas da agenda internacional passaram a ser introduzidos no âmbito local, configurando um movimento de centralização-internacionalização no tratamento das questões da educação básica. De acordo com Freitas (2007, p. 193) “surge nesse cenário o Estado-Avaliador, que corresponderia

a uma importante estratégia, entre outras, da modernização conservadora da educação, da sua gestão, da relação entre as instâncias administrativas e da relação entre Estado, sociedade e educação”.

A respeito desse assunto, Afonso (2005, p. 49) define as novas formas de avaliação como um pré-requisito para “a criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados”, que se somam a uma “cultura gestionária” para diminuir as despesas públicas. Para o autor, com a adoção dessas políticas neoliberais, a teoria da avaliação “sofre agora um novo viés positivista”. Ainda nesse contexto, “a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras”. (Op. cit., p. 50) Nesse sentido, a avaliação ganha centralidade na perspectiva de renovação do serviço público, “necessitado” de uma lógica de gestão que o torne eficiente conforme o que se evidencia no âmbito internacional, trazendo à tona o que estudiosos denominam como uma noção de quase-mercado na educação.

Segundo Brooke (2006, p. 380) “existe uma migração de políticas educacionais de um país para outro [...], o que justificaria a adoção da política da responsabilização pelas autoridades educacionais brasileiras.” contudo era preciso, que essas políticas encontrassem terreno propício para se viabilizarem, pois as diferenças de desenvolvimento entre o Brasil e os países onde se originaram podia ser um entrave para a simples transferência do conceito à realidade nacional. Ainda assim, reconhece, já naquele momento, a existência de experiências avaliativas com aferição de desempenho e com vistas à responsabilização em alguns estados brasileiros, bem como as mudanças nas perspectivas de avaliação do SAEB.

3.3 AVALIAÇÃO COMO PROCESSO DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO.

A regulação por meio da avaliação externa cujo objetivo principal seria a localização dos pontos fracos das escolas públicas para, a partir desses dados, formular políticas públicas direcionadas a sanar essas defasagens para a melhoria na oferta do ensino. Mas, infelizmente não é o que tem acontecido e isso nos leva a um entendimento de que há apenas uma investigação por parte do Estado. É o que mostram os resultados do IDEB que ainda são insatisfatórios, pois os últimos resultados serviram apenas para mostrar falhas de cada estabelecimento de ensino e expor as fragilidades em que se encontra a educação pública. Facilmente

podemos concluir que estas percepções estão atreladas a um passado histórico em que os processos avaliativos sempre compareceram com o intuito de apontar onde estão os erros, apresentar pontos fracos e como consequência reprimir e cobrar mais das escolas com baixo rendimento. Os investimentos adequados para sanar o problema da má qualidade do ensino são insuficientes, que na realidade somam-se a outros tantos fatores que levam ao fracasso escolar dessas crianças. Infelizmente, em sua origem, a avaliação externa tem se apresentado como um processo que evidencia o caráter fiscalizatório sobre a educação:

A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam ex post (SOBRINHO, 2004, p. 708).

Segundo o autor os Estados que buscam mudanças no setor público, a avaliação é o motor principal das reformas e para que seus objetivos sejam viabilizados, criam agências e contratam especialistas para o controle. Além disso, os principais organismos multilaterais impõem condições e modelos aos países que necessitem de financiamentos.

Enquanto não se começa uma luta por uma educação diferente, as autoridades continuarão comprando sistemas de provas e acreditando que treinando alunos para que respondam estas provas compradas por um valor muito alto, estejam oferecendo uma educação de qualidade (CASASSUS, 2009). A avaliação gera competitividade, desigualdades sociais e tem servido para selecionar os alunos, em função de uma nota obtida. As avaliações externas também acabam, igualmente, comparando as escolas. Tem-se assim, dado mais destaque a números, quantidades do que ao processo de construção do conhecimento e da formação humana. O que se tem, hoje, é uma medição de resultados e não uma avaliação formativa, em consonância com a realidade que cada escola apresenta.

Algumas instituições podem se empenhar tanto em conseguir médias satisfatórias que até arrumam meios de recrutar para os testes somente os alunos que têm melhor desempenho. Na ausência de um currículo, as matrizes de referência das avaliações às vezes servem como tal. Interessados em obter um bom desempenho, escolas e professores optam por preparar os alunos para os grandes testes, deixando de lado outros conteúdos - e essa não é uma medida endossada por educadores (AFONSO, 2001, p. 97).

Nesse sentido, a avaliação da educação tem dado relevo ao uso de técnicas e o foco tem sido os resultados, ou seja, aquilo que é quantificado. Essas avaliações, com caráter objetivo, são utilizadas para orientação do mercado onde qualidade se assemelha à eficiência e produtividade. Os produtos são apresentados desconectados dos acontecimentos de cada realidade educacional que pouco vale para melhorar os processos pedagógicos, a aprendizagem, a formação, a produção de novos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da sociedade:

A cultura da avaliação externa é recente no Brasil, ainda há muita confusão e desinformação sobre o assunto. Muitos pais acreditam que a capacidade de aprender dos filhos está sendo testada. Alguns gestores escolares até se sentem tentados a treinar os alunos para que se saiam bem. Não é adequado mobilizar todo o planejamento e as estratégias pedagógicas da escola em função da avaliação externa (CASASSUS, 2009, p. 123).

As avaliações em larga escala ainda que não seja o único indicador de qualidade existente, servem com um poderoso instrumento de controle social, que contribui para colocar o aprendizado no foco do debate, além de trazer informações para em que nível se encontra o ensino nos Estados, municípios e respectivamente cada unidade escolar da federação. Todos esses dados, no entanto, caem por terra quando a função diagnóstica dos exames é usada meramente como figura ilustrativa apresentadas em gráficos e o planejamento e estratégias pedagógicas que deveriam sair do papel para materializar a qualidade tão almejada no ensino público se resumem apenas em preparar os alunos para realização de testes padronizados. A respeito desse assunto Horta Neto (2007, p.14) afirma que:

Em diferentes regiões do país, veículos de imprensa e pesquisadores têm denunciado práticas pouco louváveis adotadas por escolas e redes de ensino para sair bem na fotografia dos rankings. Entre as mais noticiadas estão: induzir os alunos com dificuldades de aprendizagem a faltar na prova, reprová-los para que não cheguem ao 5º ou ao 9º ano em época de aplicação das avaliações ou forçá-los a mudar de escola.

São estratégias de urgência que não resolvem o problema educacional. Há apenas uma maquiagem nos resultados, é algo forçado que não tem nada de natural dentro do processo, tudo é muito artificial, ou seja, os resultados obtidos não são verdadeiros. Não há uma preocupação com o futuro dessas crianças que não estão

aprendendo de forma significativa, o que se vê são seres humanos sendo manipulados em nome de um bom resultado.

Outra estratégia é a redução dos currículos em algumas escolas que privilegiam somente as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática, enfocando exatamente os conteúdos cobrados nas provas, deixando uma lacuna nas outras disciplinas fundamentais nessa etapa de ensino. Sem um currículo específico para cada região do país a Prova Brasil acaba induzindo a prioridade dessas duas disciplinas como fundamentais para o ensino. Quando na verdade o objetivo é apenas treinar os alunos somente nas disciplinas e conteúdos em que os alunos serão posteriormente avaliados.

Essa redução da grade curricular acarreta uma supervalorização das matrizes de referência da Prova Brasil. Todas essas estratégias são endossadas pelo Ministério da Educação quando enviam para as secretarias estaduais simulados idênticos os que serão aplicados oficialmente no dia da Prova Brasil, sem falar nos exemplares contendo os conteúdos que serão cobrados na avaliação externa que são encaminhados no início do ano para cada escola. Na verdade são manuais de instrução que direcionam como o professor deve trabalhar os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática no decorrer do ano para que no final do ano os alunos estejam dominando os conteúdos propostos pelo manual. Em vez de ensinar todos os conteúdos, eles restringiram o trabalho aos itens cobrados no exame nacional.

A título de exemplo é o que está ocorrendo na rede pública de ensino do Estado de São Paulo que para aumentar a nota do IDEB, retirou as disciplinas de Ciências, História e Geografia da grade horária dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa mudança ocorreu em 2008 (conforme tabela a seguir).

Quadro 1 – Grade curricular nos anos iniciais no estado de São Paulo

Grade curricular (anos iniciais)	1º ano	2º ano	3º ano
Língua Portuguesa	80%	60%	45%

Matemática	20%	25%	40%
Educação Física/Arte	-	15%	15%
História/Geografia	-	-	-
Ciências	-	-	-

Fonte Diário Oficial do Estado de São Paulo - Resolução SE - 83, de 25/11/2008

Verifica-se que nos três primeiros anos do ensino fundamental as crianças não têm as disciplinas de Ciências, História e Geografia. A justificativa da secretaria em relação à ausência das disciplinas é que os conteúdos continuam sendo ensinados de forma transversal, dentro das aulas de Língua Portuguesa e Matemática, e que a rede conta com assessores especialistas em todas as áreas. Além de suprimir algumas disciplinas da grade curricular o governo Estadual em parceria com o Governo Federal também adotou a progressão automática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Sobre esse assunto uma das professoras salienta que:

Acho injusto avaliar e ensinar só português e matemática nos anos iniciais, porque a criança também precisa da ciência e geografia para entender o mundo a sua volta, se localizar no espaço onde vive, precisa da história para saber a sua origem do seu passado, essas disciplinas dizem muito sobre o ser humano e são fundamentais nas séries iniciais (LISBELA, PROFESSORA DO 5º ANO).

Intrínseco ao modismo da transversalidade corre-se o risco de só se abordar as três áreas por meio de questões matemáticas e ou de atividades de leitura e escrita, deixando de lado procedimentos específicos. Observação, investigação, experimentação, registro e elaboração de hipóteses, por exemplo, são fundamentais no ensino de Ciências, e vão muito além de ler textos sobre um tema da área. O mesmo ocorre com as ciências humanas. Saber calcular uma escala não é suficiente para entender cartografia. A aprendizagem pressupõe, entre outras coisas, ler imagens e analisar informações em mapas.

Tirar disciplinas dos primeiros anos de escolarização é seguir na contramão do que dizem os estudos mais recentes sobre o processo de desenvolvimento cognitivo. Perde-se, assim, um precioso momento em que as crianças são curiosas e abertas para compreender o funcionamento do mundo em que vivem.

Reduzir o currículo é voltar à década de 1960, quando as ciências naturais e humanas ainda não eram trabalhadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Isso mudou com a Lei Nº 5.692, de 1971, que foi elaborada na ditadura militar, abordou temáticas sociais do currículo para o ensino fundamental. A formação para a cidadania fez parte do projeto educacional dos militares para a “mansidão” e os Estudos Sociais representaram os conhecimentos para tanto. A escola foi usada para divulgar valores desejáveis e manter a sociedade “pacífica”, apesar da retórica liberal que defendia as liberdades individuais. Nesta época as disciplinas de História e Geografia foram transformadas em Estudos Sociais e as Sociologia e Filosofia foram retiradas do currículo escolar.

O aumento das notas nas provas, assim como o do IDEB, não é sinônimo de um ensino de qualidade e deve ser visto como consequência, e não como foco de ações. Afinal, o exercício pleno da cidadania pressupõe ir além e conhecer a Língua Portuguesa e a Matemática. A respeito desse assunto explica Gatti:

As escolas estarão contribuindo, em certa medida, para a aprendizagem deles nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O que devemos nos questionar é se tal perspectiva de orientar a prática pedagógica pelo que é cobrado nas avaliações não ocasionará, com o passar do tempo, um reducionismo dos currículos escolares (GATTI, 2011).

Na realidade esses mecanismos são voltados a subsidiar a elaboração de pedagogias sem o propósito de melhorar o ensino, mas sim aumentar os índices na Prova Brasil. São propostas vinculadas com o governo federal e também governos subnacionais que formulam propostas próprias como estratégias complementares, a respeito desse assunto Barroso (2005, p. 727):

Em geral, ao objetivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controle burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda)

apanágio da intervenção estatal. Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controlo a priori dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados).

Essa prática de regular o ensino via avaliação externa é comum entre os Estados, levando-se em consideração que o estímulo à competição é uma alternativa para as políticas educacionais que não querem enfrentar os problemas reais. Segundo Afonso (2005) e Dittrich (2010) os rankings funcionam apenas para alimentar a lógica do mercado, ao transformarem as escolas bem colocadas em objetos de desejo do consumidor. Sob esse aspecto as escolas transformam-se em ambientes competitivos onde o mais importante é obter uma boa nota na Prova Brasil, independente dos meios e circunstâncias utilizados para se chegar a um resultado satisfatório para apresentar a sociedade e que valoriza na íntegra como único paradigma de qualidade apenas os números apresentados, que mais uma vez sobrepõe os efeitos quantitativo sobre os qualitativos, como se tais resultados fossem oriundos de um bom ensino.

Essa cultura de valorização dos resultados quantitativos gerados pelas avaliações externas se alastrou rapidamente pelo Brasil a partir da década de 90, período em que o governo federal implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o objetivo de obter dados para subsidiar políticas públicas. Na verdade o principal objetivo era monitorar o ensino via avaliação externa. De acordo com Horta Neto (2007, p. 55):

A divulgação dos dados tem gerado alguns equívocos, pois não tem a finalidade de mostrar o que aprendeu cada um dos estudantes. A Prova Brasil gera dados por município e por escola, mas não por aluno. Afinal, o principal objetivo do governo federal não é esse, e sim oferecer, a cada dois anos, subsídios para o monitoramento da Educação oferecida por ele e pelas secretarias.

Foi o que aconteceu no Estado de Rondônia a partir de 2012. Após a quarta edição da Prova Brasil a secretaria Estadual de Educação criou o SAERO (Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia), com intuito de descobrir se as notas baixas obtidas pela maioria das escolas estaduais estivessem relacionadas a fatores externos como a elaboração de Prova de forma global que poderia deixar alguns aspectos prejudicados em relação a grade curricular não condizente com a realidade

da região norte. Porém, o resultado apresentado na primeira edição do SAERO em 2013 não foi satisfatório em relação aos dados já obtidos na Prova Brasil nos anos anteriores. Sobre esse assunto a professora Ivone diz que:

Não é outro tipo de avaliação que vai melhorar o desempenho dos alunos, eles vêm com essa nova prova (SAERO), que apresenta os índices de português e matemática de outra forma, isso não muda nada porque a educação continua ruim, esses novos dados são tão complexos que nem a supervisora da escola consegue interpretar (IVONE, PROFESSORA DO 5º ANO).

O que se observa é que as duas avaliações externas apresentaram resultados idênticos, confirmando assim a má qualidade do ensino ofertado nas escolas públicas do estado de Rondônia. No entanto não é essa gama de avaliações externas que vai mudar a realidade do ensino, porque o que se tem observado é que com elas se detectam onde estão os problemas que devem ser sanados com urgência. Portanto, as coisas continuam da mesma forma, apenas com algumas medidas paliativas para tentar esconder essas defasagens da educação com programas que não resolvem a situação precária em que se encontra a educação brasileira, apenas camuflam essa tragédia anunciada para o futuro desses estudantes das escolas públicas.

4 A CONFIGURAÇÃO DO ESTADO COMO FISCALIZADOR DO PROCESSO AVALIATIVO E AS PROPOSTAS INTERVENIENTES À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

4.1 O ESTADO AVALIADOR E O MONITORAMENTO DA QUALIDADE DO ENSINO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O sistema de ensino brasileiro experimentou nas últimas décadas significativas mudanças que permitiram a introdução de reformas educacionais a partir dos anos de 1990 e que alterou de forma profunda o modo de pensar e agir nas escolas, proporcionando uma política educacional orientada para aquisição de recursos financeiros, considerados essenciais para se alcançar níveis elevados em relação à qualidade no ensino. Para Araújo (2005), os efeitos dessas reformas são propagados nas avaliações sistematizadas, que identificam o nível de rendimento escolar dos alunos e concebem a ideia, de que a melhoria deste rendimento, pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, através de publicidade negativa (divulgação de resultados comparáveis) que estimulariam mudanças de atitude nos gestores. Uma perspectiva mercantilista apoiada pelo véis econômico, e pautada de acordo com a lógica de gestão que se dá pelo controle dos produtos e resultados educacionais. A respeito desse assunto:

A crença subjacente é a de que o aprimoramento das práticas administrativas e pedagógicas da escola se dará em consequência, por um lado, de respostas que a própria escola vier buscar frente aos resultados por ela obtidos quando da comparação de seu desempenho com o de outras e, por outro, de ações diferenciadas que o poder público desencadear nas mesmas, premiando aquelas que apresentem “bons resultados” e, se não punindo, promovendo ações específicas nas que apresentem baixo rendimento, em relação aos critérios de produtividade estabelecidos (SOUZA, 2013, p. 279).

A perspectiva de cunho neoliberal, durante a década de 1990, passa a ser impressa por meio das reformas educacionais no Brasil, que se iniciam a partir da Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), criação do Plano Nacional de Educação (PNE), orientando e regulamentando a educação básica no país, criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, além dos fundos de manutenção e valorização do magistério e da educação básica (FUNDEF/1997-2006) e (FUNDEB /2007-2020), o sistema de avaliação da educação básica (SAEB), criado para

verificar o nível da educação básica, e sua vertente a Prova Brasil, que tem como objetivo maior a melhoria da qualidade do ensino. Destacamos ainda, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado com o objetivo de solucionar problemas no ensino brasileiro, relacionados à permanência, frequência e rendimentos dos alunos.

Tais mudanças tornaram-se o fio condutor para reorganização do sistema educacional brasileiro e dessa forma passaram a proporcionar o monitoramento da aprendizagem direcionando a uma avaliação que permite ao Estado, controlar o currículo e a estrutura do sistema escolar, como também os recursos aplicados na área, o que acaba por atender e ir ao encontro às propostas estabelecidas pelas agências multilaterais. Nesse sentido, ressalta Torres (2000), que o pacote de medidas educacionais, recomendado para os países em desenvolvimento, por meio da atuação e influência do Banco Mundial, constrói um modelo educativo, a esse respeito:

[...] subjacente a melhoria da qualidade de educação, pois ao invés de contribuir para a mudança, reforça as tendências predominantes do sistema escolar e a ideologia que o sustenta, ou seja as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, 2000, p. 127).

Dessa forma para o ensino básico foram definidos índices que deverão ser alcançados até 2022.

Para acompanhar o processo, o Ministério da Educação realiza, a cada dois anos, uma avaliação denominada Prova Brasil, voltada para as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. São coletados dados sobre a capacidade dos alunos em leitura e resolução de problemas. Além dos testes, os alunos respondem um questionário com questões sociais e culturais relacionadas ao contexto no qual o aluno está inserido (JACOBSEN e MORI, 2013, p. 80).

Criada com o objetivo de tornar este sistema de avaliação e monitoramento mais detalhado, em complemento à avaliação já feita pelo SAEB, a Prova Brasil, teve sua primeira edição em 2005 e, é aplicada a cada dois anos, avaliando de forma unilateral todos os estudantes da rede pública urbana de ensino que estão cursando o 5º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Sustentando uma tese de que, para se construir uma teia de melhoria da qualidade na educação, e, em convergência com as propostas do Banco Mundial para este setor, o Governo brasileiro se apoia na estrutura fortemente enredada do PDE, que parte do princípio de que há um fraco desempenho em relação à atuação dos alunos nas escolas de ensino básico, e desse modo, enfatiza a atuação permanente do IDEB, que pondera os resultados do SAEB, da Prova Brasil e conseqüentemente dos indicadores de desempenho filtrados pelo censo escolar (evasão, aprovação e reprovação).

Cria um indicador que varia de zero a dez, desdobrável por estado, por município e por redes de ensino. A partir da construção do IDEB, o MEC vinculará o repasse de recursos oriundos do FNDE à assinatura de compromisso dos gestores municipais com determinadas metas de melhoria dos seus indicadores ao longo de determinado período. Faz parte desse fio condutor a compreensão de que é possível avaliar uma rede de ensino utilizando somente indicadores de avaliação de aprendizagem dos alunos (ARAÚJO, 2007, p. 26).

Assumindo um papel que se apoia na lógica de imperativos mercadológicos, o governo brasileiro passou a cobrar um efetivo desempenho das escolas, que por sua vez, assumindo um papel que se apoia na lógica de imperativos mercadológicos passam a ser responsabilizadas por baixos índices que podem ser obtidos. O sucesso escolar é obtido mediante a capacidade de atingir bons resultados nas avaliações, o que demonstra a produtividade e eficácia do ensino brasileiro, condições pautadas em um eixo neoliberal, que passa pelo viés de que avaliar concentra-se apenas na mensuração de resultados, e nesse sentido, não consideram o aspecto humano que há por trás de valores quantitativos.

4.2 A ATUAÇÃO DO BANCO MUNDIAL E O DESEMPENHO NA PROVA BRASIL EM ESCOLAS DA REGIÃO NORTE – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É importante assinalar que, as já citadas reformas educacionais no Brasil, proporcionaram a ampliação dos períodos de escolaridade obrigatória e, além disso, construíram aspirações e expectativas por demandas educacionais de qualidade para a população. Conseqüentemente as metas traçadas para manutenção e melhoria dos índices de qualidade na educação, passaram a ser oportunizado de

acordo com os parâmetros de aplicação da Prova Brasil, qualidade e equidade. Para Sousa (2013), existe uma lógica de gestão pautada pelo controle dos produtos e resultados educacionais. São estes resultados relativos à avaliação do ensino fundamental, que configurados por meio de testes padronizados, interpretam e sugerem bons ou maus desempenhos, tornando-se indicadores de eficiência escolar (SOUSA, 2013, p. 266).

Para Torres (2000) as reformas educacionais, se consolidaram por meio de um pacote de medidas que trouxe consigo um modelo educativo subjacente à melhoria de qualidade de educação:

[...] do modo como foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares da escola pública e entre os setores menos favorecidos -, está em boa medida reforçando as tendências, má qualidade e desigualdade no sistema escolar. Isso se deve não somente à natureza e conteúdo das propostas em si, mas também aos contextos, condições de recepção, negociação e aplicação de tais políticas concretamente nos países, em um momento bastante definido como o que estão vivendo os países e os sistemas educativos do mundo (TORRES, 2001, p. 127).

Neste contexto, é oportuno salientar que a atuação do Banco Mundial no setor educativo, já se faz presente há mais de 30 anos e, conseqüentemente, sua abrangência neste setor, torna-se cada vez mais influente.

Na perspectiva de Silva (2010), as atuações no Banco Mundial na educação, apenas consolidam a construção da ideologia e da dinâmica do discurso neoliberal. Nesse caso, a educação tem papel estratégico preponderante para servir aos propósitos empresariais e industriais, como a preparação dos estudantes com base em aplicação de provas homogêneas, padronizadas e unilaterais, com o argumento de inseri-los no mercado de trabalho. Obviamente, para essa questão, se constrói um credo que apenas acrescenta novos elementos no processo de aceitação dos postulados da ideologia neoliberal para a educação.

Para Afonso (2005), o Estado vem adotando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. De acordo com Oliveira (2012, p.17):

Tais sistemas de avaliação podem ser entendidos como uma estratégia de gestão uma vez que obriga estados e municípios a dedicarem esforços para esse setor, gerando a competitividade entre as instituições de ensino, visto que os resultados de cada instituição fica exposto e dessa forma, obriga os gestores a prestar contas do investimento do Estado na educação, bem como do seu trabalho desenvolvido. Desse modo, entendemos que os sistemas de avaliação da educação adotado pelas políticas públicas educacionais não são suficientes para avaliar o índice de qualidade da educação tendo em vista seu caráter restrito de educação, sem levar em conta a cultura organizacional da escola e as relações interpessoais no âmbito escolar, fatores indispensáveis para a boa qualidade da educação.

Verifica-se que este discurso pautado nos princípios neoliberais em oferecer um ensino de qualidade, é meramente ideológico, sugerindo a ideia, de que, a diminuição das taxas de reprovação em alguns níveis escolares e a elevação da nota do IDEB, é um reflexo de investimentos. Entretanto, percebe-se que são adotadas medidas de cunho funcional, que não resolvem o problema da má qualidade do ensino público, apenas tornam-se um paliativo para a situação em questão.

O modo de racionalização e operacionalização numérica dos fatores, apresentados pela Prova Brasil, se estabelece de forma multifacetada e, com isso, tende a produzir sentidos ambivalentes e contraditórios, que acabam por ser apregoados até mesmo nos discursos de alguns gestores, que costumam exteriorizar que “a elevação do IDEB exige a aprovação de todos os alunos”.

Há uma opressão velada nas escolas, onde professores e alunos são conduzidos a se adequar as exigências pré-estabelecidas, gerando um sistema competitivo desvinculado com o principal objetivo da educação que seria garantir o acesso a aprendizagem de forma significativa. Para alguns professores as notas acabam rotulando a instituição e os docentes:

Agora o governo resolveu colocar umas plaquinhas nas escolas informando o IDEB, acho isso meio injusto, porque ele não deu condições para a educação melhorar e agora aparece só para cobrar, acho que só informar o resultado para a comunidade não resolve o problema (SOCORRO, GESTORA DA ESCOLA Y).

A maioria das escolas juntamente com sua equipe pedagógica e docentes, na esteira dessas ações, acaba por entrar nessa disputa e fazer acontecer um resultado que na maioria das vezes não retrata a verdadeira realidade do ensino

ofertado em determinado estabelecimento de ensino. Nos estados da Região Norte, destacamos aqui, o caso de Rondônia, o governo lança mão do método meritocrático, ofertando décimo quarto salário e até mesmo premiações para escolas com bom desempenho. São estratégias políticas para diminuir gastos com o setor educacional para induzir à criação de mecanismos de controle a fim de manter e criar padrões de “qualidade” para enfrentar a competitividade internacional.

Observamos que de acordo com os números obtidos pelo IDEB, a escolas da Região Norte apresentam em sua maioria, índices que demonstram certa estagnação em relação à aprendizagem dos alunos. Fator que no bojo das considerações a respeito das metas estabelecidas, levam algumas escolas a adotar medidas furtivas, para se alcançar a nota 6,0, prevista para 2022, que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. Em alguns estados da Região Norte, destacamos um índice que atingiu a nota 3,6 da edição passada, considerado baixo e, portanto com baixo rendimento (BRASIL, 2012).

Não se consideram nesse conjunto de pressupostos que indicam a relevância do ensino, as condições em que se processam a aplicação da prova e que acabam por gerar um aprofundamento das desigualdades entre as escolas. Vale ressaltar neste aspecto as escolas da região Norte que no contexto em que os professores aplicam as provas e que os alunos a realizam, indica uma condição plena de “adestramento“. Ou seja, há um esforço desmedido nas escolas em atingir os índices propostos pelo IDEB.

Eu acredito que esses simulados enviados pelo MEC, já é uma forma de manipular os resultados, porque as questões da Prova Brasil são bem parecidas, então isso já uma forma de induzir e preparar a criança de forma instantânea, acho que o aprendizado vai além de preparar um para uma prova objetiva que é só marcar um xis, porque quem garante que aquele aluno que foi bem na prova sabia alguma coisa (ROSA, PROFESSORA DO 5º ANO).

Observar-se, entretanto, que essa condição se efetiva sob o aspecto de testes repetidamente aplicados aos alunos, com o intuito de conduzi-los ao momento da aplicação da Prova Brasil. Há escolas que efetivamente, acabam por adestrar aos alunos para este momento. Destaca-se uma realidade que estigmatiza as escolas que não atingem bons desempenhos. Para que bons resultados sejam

alcançados e por sua vez, haja um bom desempenho, as escolas acabam por burlar o sistema para melhorar os índices. Essa condição acaba também por explicar a situação de escolas relacionadas nos piores índices do IDEB, como as escolas da Região Norte do Brasil:

[...] nem a educação nem a avaliação podem ser compreendidas como processos tecnicistas desligados dos valores; a avaliação não pode visar unicamente comparar, de modo asséptico, resultados conseguidos com objetivos preestabelecidos, observáveis e quantificáveis; compreender uma situação onde interagem seres humanos com intencionalidade e significados subjetivos requer levar em consideração as diferentes posições e opiniões mediante as quais os indivíduos interpretam os fatos e os objetivos e reagem nas diferentes situações (SOUSA, 2013, p. 270).

Portanto, há que se afirmar que existe uma desigualdade com relação ao acesso e ao conhecimento escolar, que não se deve a esse ou àquele agente isolado, mas a um vasto conjunto de determinações superiores, tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas públicas mais amplas. Ou como acrescenta Silva (2010), que enfatiza o pensamento neoliberal, construído de forma consolidada na educação, as questões políticas e sociais no campo educacional, são transformadas em questões técnicas.

[...] os problemas sociais e educacionais não são tratados como questões políticas, como resultados e objeto de lutas em torno da distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder, mas como questões técnicas, de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais (SILVA, 2010, p. 18).

Essas divergências presentes no discurso neoliberal favorecem a aceitação de reducionismos, e constrói a plena crença de que baixa qualidade do ensino e a má formação docente dependem apenas da boa vontade dos professores em ensinar.

Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como conseqüências de métodos “atrasados” ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos, soluções técnicas, ou melhor, soluções políticas traduzidas como técnicas (tal como a privatização, por exemplo) (SILVA, 2010, p. 19).

Esta busca por padrões de excelência revela que a Prova Brasil, torna-se um instrumento apropriado pelo governo para erigir controle, que visa atingir o propósito de comparar resultados, observáveis e quantificáveis (SOUSA, 2013, p. 270). E, com esta concepção, aponta apenas as fragilidades do ensino e não fornece condições materiais para que as correções necessárias e condizentes com a dimensão social sejam feitas. Desse modo, a regulação via avaliação externa, na maioria das vezes, possui apenas a função de retratar as falhas no ensino. Na realidade quando detectadas tais defasagens seriam necessárias medidas concretas para mudar a situação em que se encontra a educação pública. São acontecimentos que circunscrevem ao âmbito do funcionamento interno de ensino, fazendo com que pareçam como aspectos apenas técnicos.

A realidade das escolas públicas brasileiras se apresenta sob o argumento da conquista da qualidade educacional, que conduz a urgência de se enfrentar, e resolver o quadro desmantelado do ensino básico. Nesse cenário, as políticas educacionais brasileiras procuram homogeneizar o ensino, e evidenciam que a educação torna-se o pilar para o desenvolvimento econômico do país, de modo a inseri-lo no grupo de países desenvolvidos, questões que apenas consolidam a legitimidade das propostas do Banco Mundial. Nesta perspectiva, a Prova Brasil se apresenta como mecanismo de controle que estimula a comportamentos engessados, e que acabam sendo preterido pelos gestores escolares a fim de se tornar um condutor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos financeiros, fomentados pelas agências multilaterais.

Os instrumentos de avaliação externa sistematizados, a exemplo da Prova Brasil, objeto dessa reflexão, evidenciam que a realidade das escolas não se apresenta como elemento para construir uma luta plena pela educação. Nesse processo de busca por uma qualidade educacional há do estímulo ao risco, e desse modo se permeia um caráter pernicioso que induz ao afunilamento curricular, e proporciona a distorções e efeitos deletérios para a educação brasileira.

É imprescindível que para se construir um pensamento que legitime a essência da qualidade no ensino, se pactue com os professores, no sentido de compreender e considerar os valores intrínsecos a educação, que precisam ser agregados a todo processo educacional. Ou seja, é preciso desconstruir o conceito de qualidade que foi apropriado pela escolas, que leva à distorções contínuas,

perpetuando uma qualidade que busca apenas “responder as demandas das transformações globais nas estruturas produtivas do capital e conseqüentemente do desenvolvimento tecnológico (SOUSA, 2012, p. 264) que busca alterar indicadores educacionais e proporcionar uma acirrada competição entre os estabelecimentos de ensino, e dessa forma, pressionar, o alcance de melhores resultados. Uma lógica perversa que acentua de forma obsessiva a busca por uma qualidade educacional sem precedentes.

4.3 A PROGRESSÃO AUTOMÁTICA IMPLANTADA NOS ANOS INICIAIS: UMA ESTRATÉGIA POLÍTICA PARA SUPRIMIR A REPROVAÇÃO

A Promoção Automática é um dos artifícios utilizados pelos governantes de diversos Estados para diminuir a reprovação e evasão escolar. Dentre eles está o Estado de Rondônia que após apresentar uma melhora insignificante nos anos iniciais do Ensino Fundamental com nota 4,7 (IDEB/2012), está abaixo da média nacional que é 5,0.

Com o intuito de provocar a queda na reprovação nos anos iniciais o governo do Estado de RO publicou no Diário Oficial no dia 13 de janeiro de 2013 a Resolução n.º. 1088/12-CEE/RO, de 17 de dezembro de 2012, estabelece normas para implantação do Bloco Pedagógico o antigo Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia, com a seguinte redação:

O Presidente do Conselho Estadual de Educação de Rondônia, no uso de suas atribuições legais, e considerando o disposto na Constituição Federal, na Lei n. 9394/96, no Decreto Federal n. 5626/05, na Resolução n. 552/09-CEE/RO, na Resolução CNE/CEB n. 07/2010, e demais legislação de ensino vigente, resolve: Art. 1º Estabelecer normas para implantação do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, no Sistema Estadual de Ensino de Rondônia.

Essa estratégia de suprimir a reprovação é muito perversa, porque não resolve o problema das péssimas condições de ensino que, agrava ainda mais o problema da aprendizagem das crianças, pois juntamente com a progressão automática deveriam ser ofertadas melhores condições de trabalho docente que vai desde a adequação de currículo, capacitação e formação continuada de qualidade e limitação de alunos por sala para, a partir de então, implantar o CBA na rede estadual. Simplesmente decretar uma resolução que tem como proposta pedagógica

suprimir a reprovação, não resolve a situação, pois apenas vai encobrir o problema, abolindo assim o sistema seriado para amenizar seus efeitos. Vejamos o que diz o art.2º da mesma lei:

O Ciclo Básico de Aprendizagem constitui-se em um ciclo sequencial, que totaliza 3 (três) anos letivos, aglutinando os direitos e objetivos de aprendizagem dos 1º, 2º e 3º anos escolares do Ensino Fundamental, regular, correspondendo ao mínimo de 600 dias letivos e 2.400 horas de trabalho efetivo, em sala de aula, não passível de interrupção.

Para que a proposta de ensino através de Ciclos se efetive, faz-se necessário que a educação seja vista como um investimento, não como um gasto. Porque adotar a Progressão Automática nos três anos iniciais para simplesmente provocar a queda nos índices de reprovação e aumentar a nota no IDEB não se garante melhorias na educação. Para a população deve ser garantido o direito de uma educação pública de qualidade com escolas bem estruturadas, com infraestrutura adequada, com material didático e pedagógico suficiente e com profissionais qualificados e valorizados.

Entre as distorções da implantação do CBA está o desafio que é o excesso de crianças por sala que ainda é um problema que está muito longe de ser resolvido. O Projeto Lei 597/2007 define que o número máximo de 25 alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e a Resolução n.º. 1088/12-CEE/RO, de 17 de dezembro de 2012, estabelece em seu Art. 5º que “As turmas do Ciclo Básico de Aprendizagem deverão ter, preferencialmente, 25 (vinte e cinco) alunos”, verifica-se nesta última redação o legislador abre uma lacuna na Lei quando diz “preferencialmente” levando as autoridades interpretar a lei de forma equivocada, pois se a lei pretendia manter o limite de 25 alunos por sala deveria então ser taxativa em sua redação oficial, ou seja, deveria dizer claramente que as turmas deveriam ser formadas pelo número máximo de 25 alunos. Verificamos neste caso que há uma antinomia entre as duas leis citadas acima, porque uma determina o número de alunos por sala, enquanto a outra diz preferencialmente. Isso significa que esse número pode-se extrapolar, pois não há escolas suficientes para atender a demanda de crianças. De por outro lado, temos o Conselho tutelar e o Ministério Público que costuma obrigar a aceitação de novos alunos nas escolas, mesmo que estas já estejam superlotadas, sempre alegando que as crianças não podem ficar fora de sala de aula. Sob esse aspecto fica difícil determinar o número ideal de alunos por sala, levando-se em

consideração que não há investimento suficiente para a construção de escolas e contratação de novos profissionais para atender a demanda.

Percebe-se que os ciclos acabam trilhando por caminhos políticos e antipedagógicos, não comprometidos com a finalidade principal, que é a melhoria da qualidade do ensino público, mas com o intuito de mascarar as estatísticas e diminuir as elevadas taxas de reprovação. Segundo Paro (2001, p. 51):

Os ciclos, apesar de seu valor intrínseco, não está imune a sua utilização com propósitos alheios à promoção da qualidade do ensino. A impressão negativa causada pelas altas estatísticas de reprovação e evasão escolar nos vários sistemas de ensino tem levado os governantes impopulares a lançar mão de expedientes nada pedagógicos para provocar a queda dessas estatísticas, de modo a parecer que tais quedas tenham sido resultantes de alguma melhoria na eficiência da escola. A supressão da reprovação é usada, então, simplesmente para maquiagem estatísticas, não articulada com vontade política de melhorar o atendimento escolar nem integrada a outras medidas com esse fim.

Na realidade o governo de RO resolveu implantar o sistema de ciclos em todo o Estado, justamente com o intuito de provocar uma queda brusca na estatística, ocultando a reprovação escolar nos anos iniciais, fazendo parecer que o ensino oferecido nas escolas públicas é de boa qualidade para não tomar nenhuma medida benéfica e continuar oferecendo um ensino precário e conseqüentemente elevar a nota do IDEB. A implantação do CBA é muito perigosa e pode colocar em xeque a qualidade do ensino. A respeito da progressão automática a supervisora de uma das escolas afirma que:

Nós não podemos fazer nada com relação a promoção automática, porque o governo baixou uma portaria dizendo que não pode reprovar mais e pronto, a gente não pode fazer nada, aí no final do ano os pais vem questionar porque a criança dele avançou e não sabe ler ainda, nós ficamos numa situação muito delicada (PAOLA, SUPERVISORA DA ESCOLA X).

Na verdade, os ciclos servem para expor que os governantes não conseguem resolver o problema da repetência e mostrar que a escola não garante que todos aprendam. Não desmerecendo o valor pedagógico dos ciclos, que poderiam dar bons resultados, se fossem acompanhados de investimentos adequados para que a escola consiga oferecer oportunidades para que as crianças aprendam.

As dificuldades que as crianças encontram na escola se devem a falta de políticas e estrutura escolar, pois quando há investimento neste setor verifica-se que os programas não se adequam a realidade do aluno. De acordo com Paro (2001, p. 58):

Com respeito às adversas condições de trabalho na escola, às circunstâncias mesmas dessas adversidades que levam ao fracasso escolar e a reprovação soma-se ao não reconhecimento das mesmas pelo Estado que, para encobri-las, costuma pôr nos educadores a culpa pelo insucesso do ensino. Somente uma abordagem global da vida da escola poderá dar conta dos determinantes do fracasso e propor alternativas para sua superação, sem as parciais e os reducionismos que costumam acontecer. A esse respeito, tão mistificadora quanto a atitude de professor de jogar a culpa do fracasso escolar sobre os alunos e suas famílias é a postura que se verifica, hoje, quer na academia, quer no seio do Estado, de apontar a má qualificação de professores como a causadora de todos os males do ensino, propondo programas de formação docente, que envolvem às vezes altos custos em materiais tecnológicos, com a pretensão de resolver problemas que estão longe de seu alcance.

São acontecimentos que circunscrevem ao âmbito do funcionamento interno de ensino, fazendo com que pareçam como aspectos apenas técnicos. Na realidade são nesse conjunto dos fatores constitutivos das práticas presentes no interior da escola que devem ser buscadas as causas de seus problemas e as fontes de suas soluções. Quando se deixa de considerar esses aspectos, está se contribuindo, indiretamente, para que os educadores não tenham condições de realizar satisfatoriamente seu trabalho.

Um dos aspectos mais proeminentes da falta de condições mínimas de trabalho docente e que tem permanecido imune a qualquer consideração de bom senso ou de decência das autoridades governamentais é o excessivo número de alunos por sala de aula, especialmente nas primeiras séries do ensino Fundamental. Só mesmo a extrema insensibilidade ou a falta de contato com a dura realidade de nossas escolas, pode-se levar a aceitação de classes com 40 alunos ou mais, e a crença de que apenas um professor mal pago e mal assistido, possa levá-los todos ao êxito na apreensão do saber necessário à escolaridade fundamental. Quem não for cego à realidade percebe que já na organização das turmas o poder público oferece um ensino predestinado ao insucesso, pois ao número razoável de 20 ou 25 alunos que poderiam ser bem assistidos pelo professor, acrescentam-se outros

tantos que, não só não terão condições de aprender com proveito, mas disputarão com os primeiros a atenção do professor e as más condições nas escolas públicas.

Tais condições escolares são mecanismos de seletividade poderosos, que estão vinculados com articulações políticas previamente estabelecidas com o intuito de continuar oferecendo péssimas condições educacionais. Sua natureza se estabelece de tal forma que contribuem diretamente para o fracasso escolar das crianças de origem social e econômica desfavorecida. Para Kramer (1982, p.59):

É evidente que este contexto escolar, com seus preconceitos linguísticos e culturais, afeta o processo da leitura e da escrita das crianças, levando ao fracasso escolar as crianças das camadas populares. Soluções para esse fracasso têm sido geralmente buscadas em programas educacionais, que partindo de pressupostos falsos como: carência cultural e deficiência linguística, não só tem levado a resultados insatisfatórios, mas ainda reforçado o desinteresse das crianças, e suas famílias serão responsabilizadas, na medida em que se considera que lhes foram dadas as oportunidades educacionais e, como não progrediram, são mesmo incapazes.

Nesse sentido, é importante que a escola trabalhe de acordo com a realidade do educando. Muitas vezes é por não saberem como solucionar as dificuldades das crianças na aprendizagem, que a escola acaba colocando a culpa na vítima. É preciso rever até que ponto o governo está realmente preocupado com a apropriação dos conhecimentos básicos.

Na verdade não se justifica a implantação do CBA nas escolas públicas com a justificativa de que as crianças das classes populares necessitam de um período de tempo maior para serem alfabetizadas. A respeito do assunto Melo (1993, p.89) diz que:

Reconhecer as desvantagens dessas crianças, constitui dar um passo na direção de um tipo de trabalho a ser realizado com ela, tendo em vista prepará-la para ser melhor sucedida na escola. Mas dificilmente tais explicações questionam a ação da escola, dando a impressão de que o repertório de condutas adequadas à aprendizagem constitui algo que deve estar pronto e acabado antes e independente da experiência escolar.

Isso não significa que deve se aprovar todos os alunos pobres para que continuem frequentando a escola. É preciso ter cuidado com as soluções de facilidade que consistiria em “baratear” o ensino para os pobres. Muita gente entende isso como facilidade de progressão e acesso ao ensino, na verdade tal

artifício nos leva a impressão de que se deveria exigir menos dos indivíduos pertencentes à classe dominada para que continue a antiga divisão de classes, onde o sistema capitalista é quem dita às regras nos estabelecimentos de ensino. Aceitar isso significa aceitar a existência de duas escolas: uma boa e exigente para os mais ricos e uma escola de segunda mão, mais fácil para os pobres. A respeito disso Cunha (1975, p.163) afirma que:

Tanto para o ensino primário, quanto para o ensino médio, a qualidade do ensino depende da classe social a que os alunos pertencem. Dito de outro modo, os estudantes provenientes de família de altas rendas têm provavelmente, um ensino de melhor qualidade do que os filhos dos trabalhadores. Este fato vai produzir dois resultados: Produz em primeiro lugar, a desigualdade do ensino concluído, quando estudantes de nível de renda distintos chegam a terminar o curso primário, o curso médio e até mesmo o ensino superior. Em segundo lugar produz uma crescente dificuldade para que os estudantes de renda mais baixa progridam no sistema de ensino.

Essa desigualdade com relação ao acesso ao conhecimento escolar não se deve a esse ou àquele agente isolado, mas a um vasto conjunto de determinações tanto internas quanto externas à escola e dependentes de políticas públicas mais amplas. Essa inconsciência favorece a aceitação de reducionismos, como a crença do senso comum, divulgada pela atual política governamental, de que a principal causa da baixa qualidade do ensino é a má formação docente ou até mesmo a má vontade dos professores de ensinar. Para contrapor-se a esse reducionismo, mas sem vê-lo criticamente a escola lança mão de outro, não menos nocivo, que é o de as causas do baixo aprendizado se encontram nas características da “clientela escolar” que não aprende por ser de famílias de baixa renda.

O governo em seu discurso oficial diz que oferece condições necessárias de acesso e permanência aos alunos nas escolas, isso faz com que as famílias e alunos fracassados interiorizem uma suposta inferioridade e convence-os que a desigualdade é legítima e depende das habilidades de cada um. Chega a ser espantosa a convicção com que as famílias e até mesmo os próprios alunos assumem sua culpa, sem imaginar sequer a eventualidade de ser o sistema escolar deficiente o principal responsável por seu mau desempenho.

Fica claro que a qualidade do ensino depende da classe social a que os alunos pertencem. Assim, os estudantes provenientes de famílias de altas rendas,

terão melhores oportunidades que os filhos dos trabalhadores. Em termos qualitativos, a escola continua diferenciada em função da origem socioeconômica dos estudantes, ou seja, na prática continuam o dualismo com escolas precárias e sem recursos para a maioria da população. Sendo assim, as classes dominantes, apoderam-se das profissões de maior prestígio, que exercem autoridade e controla as classes dominadas, oprimindo a ascensão dos que estão em posição de dominação. Para Brandão (1984, p.34):

Os donos do poder entendem que é necessário na prática que a educação escolar não seja oferecida a todos da mesma maneira e, assim, dos bancos e das salas de aula dos seus vários níveis, saiam desigualmente repartidos para a vida e para o trabalho: uma pequena fração de senhores do poder; uma faixa intermediária de trabalhadores funcionais ou liberais, funcionalmente colocados a meio caminho entre o puro trabalho e o puro poder e, portanto, liberados de serem trabalhadores braçais, sujeitos pobres e subalternos, a quem o nível de ensino “civilize” e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição social e maior do que devem ser suas aspirações de vida.

Está cada vez mais evidente que quem determina as regras impostas à sociedade é a classe econômica representada pela burguesia que, controla e domina toda a sociedade, inclusive o governo. Esse controle de poder é exercido por uma minoria para seu benefício próprio, encaminhando os recursos públicos para áreas de interesses dos grupos dominantes, deixando totalmente desestruturado e sem recursos significativos o sistema educacional, aumentando assim, as desigualdades sociais no Brasil que são extremamente acentuadas, em que a maioria dos brasileiros ainda vive na miséria. Essas desigualdades se refletem na escola, e cabe a ela instruir a sociedade sobre seus direitos.

Nota-se que apesar dos esforços de alguns setores da sociedade, as tentativas de democratização e melhoria do ensino não são satisfatórias. Isso se deve em grande parte à precariedade das condições socioeconômicas e, principalmente, ao desinteresse dos governos pela educação, que apesar dos discursos das autoridades responsáveis no sentido de priorizar o ensino, na prática, investe-se pouco e mal na educação. É preciso oferecer condições para que todos possam usufruir do conjunto de conhecimento universais, elaborado e reconhecido como necessários para a plenitude da vida humana. Tal postura elitista e antidemocrática não terá mais lugar num futuro bem próximo, e essas mudanças precisam ocorrer urgentemente. Nos dizeres de Guimarães (2001, p.79):

Essas são mudanças de cultura, de postura, difíceis de serem ultrapassadas devido ao teor forte, altamente ideológico e emocional que possuem, pois implica em perda de poder. Mas elas devem ocorrer, com urgência, se quisermos preparar nossos jovens para o novo século. Já estamos com uns 100 anos de atraso. Resta ter coragem para deixar de usar a escola como instrumento de elitização e exclusão do saber. Resta não ter medo do desafio de ensinar os excluídos que estão chegando à escola. E isto vale principalmente para nós, no Brasil, que, só agora, conseguimos colocar a totalidade de nossas crianças e jovens na escola.

Apesar de oferecer escola para a maioria das crianças, o ensino público continua fracassando em sua missão de ensinar a todos de forma igualitária. Pode-se observar que a única alternativa tomada pelos governantes para diminuir as reprovações foi aumentar o tempo de duração de cada ciclo, passando de dois para três anos. Mas o que é mais prejudicial para os alunos não é o fato de a criança passar três anos sem ser reprovado, mas a progressão automática sem ofertar as condições necessárias para melhorar a qualidade da educação.

Com a universalização, evidenciou-se uma série de questões em torno do processo educacional, entre elas a incapacidade de nossas escolas em lidar com a diversidade de alunos oriundos de camadas mais pobres da população e com necessidades de aprendizagem que não se limitam aos programas tradicionais de ensino. Na busca por respostas a essas demandas, paulatinamente estabeleceram-se mecanismos para uma maior permanência e progressão dos alunos na escola.

A LDBN (Lei 9.394/1996) indica ações nesse sentido: a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos; a implantação progressiva das escolas de tempo integral; a organização das escolas em ciclos e a conseqüente adoção da progressão continuada. Destaca-se que essas últimas desestabilizaram diretamente os processos de avaliação no interior das escolas e dos sistemas. Para Sousa (2000, p. 38), [...] certamente, dentre todas as práticas e rotinas escolares, aquela que mais diretamente é “abalada” com a implantação dos ciclos é a avaliação, sendo sua re-significação na prática escolar necessária para tornar realidade a reorganização do processo educativo. Em decorrência, é em relação à avaliação que incide a maior parte dos questionamentos que vêm sendo feitos por professores, alunos e pais, quando da implantação de ciclos, na medida em que resulta na introdução da progressão continuada.

5 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO

5.1 A PROVA BRASIL E O SAERO: O QUE ESCONDE ESSES INDICADORES?

Este último capítulo tem por objetivo apresentar uma análise mais aprofundada e crítica em relação aos resultados da pesquisa, levando em consideração as notas obtidas nas avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Porto Velho.

Para identificarmos se os resultados da Prova Brasil demandam mudanças nas políticas públicas e na qualidade do ensino se faz necessário ouvir a opinião dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental, pois eles são os principais atores envolvidos nesse processo e conseguem visualizar com mais clareza o que acontece no interior da escola, aspectos esses que muitas vezes são invisíveis aos olhos de quem não está envolvido diretamente no desenvolvimento das atividades do cotidiano escolar.

Sob esse prisma é importante buscar o entendimento que os educadores têm sobre o papel da avaliação sistêmica nessa primeira etapa do Ensino Fundamental. Para isso, questionamos nas entrevistas qual a opinião deles sobre as políticas, programas e pressupostos que permeiam os resultados obtidos na Prova Brasil. De maneira geral, os depoimentos revelam que a avaliação sistêmica não fornece ferramentas para a melhoria da educação básica, pois os resultados mensurados servem apenas para apontar o fracasso da escola avaliada. Quando deveriam a partir do resultado conhecer a realidade da unidade escolar e orientar o desenvolvimento de ações efetivas para a melhoria do ensino.

Para a maioria dos educadores a avaliação serve apenas como meio de controle e fiscalização. De acordo com Santos Guerra ao abordar a questão da avaliação externa, revela a cultura da imposição e subordinação:

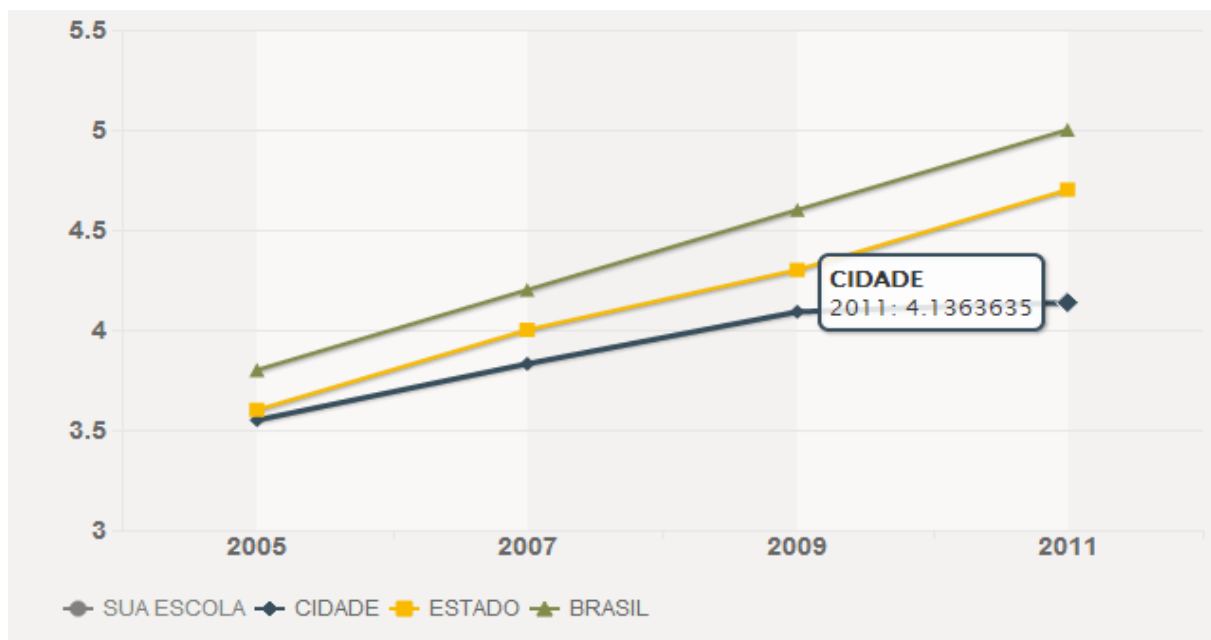
O conhecimento do qual o avaliador é o depositário se torna o conhecimento hegemônico, o conhecimento realmente importante, porque é com referência a ele que se fará a avaliação. Aquele que avalia tem poder. Impõe normas, adota critérios e fornece explicações. Pode conseguir que o outro faça o que ele deseja, pois sua influência converte-se em poder (SANTOS GUERRA, 2007, p.46).

Em relação à afirmativa do autor fica evidente que o principal objetivo das avaliações externas é o poder de controle, onde os estabelecimentos de ensino ficam subordinados as regras externas, deixando implícito a influencia o poder indutor no resultado final.

Apesar dos inúmeros programas educacionais lançados pelo governo federal, estadual ou municipal que propagam a qualidade do ensino, verificamos que a educação Pública no Estado de Rondônia não melhorou nos últimos anos. Na realidade as condições de trabalho docente ainda são precárias, fator este que contribui para o desempenho insuficiente dos alunos nas avaliações externas.

Mesmo com os diversos artifícios utilizados pelo governo para elevar as notas sem oferecer um ensino de qualidade, nota-se que a pouca melhora no IDEB não é resultado de investimentos na educação. É o que podemos observar nas notas obtidas nas últimas edições da Prova Brasil. Observe no gráfico abaixo:

Gráfico 01 – IDEB de Porto Velho em 2011 nos anos iniciais



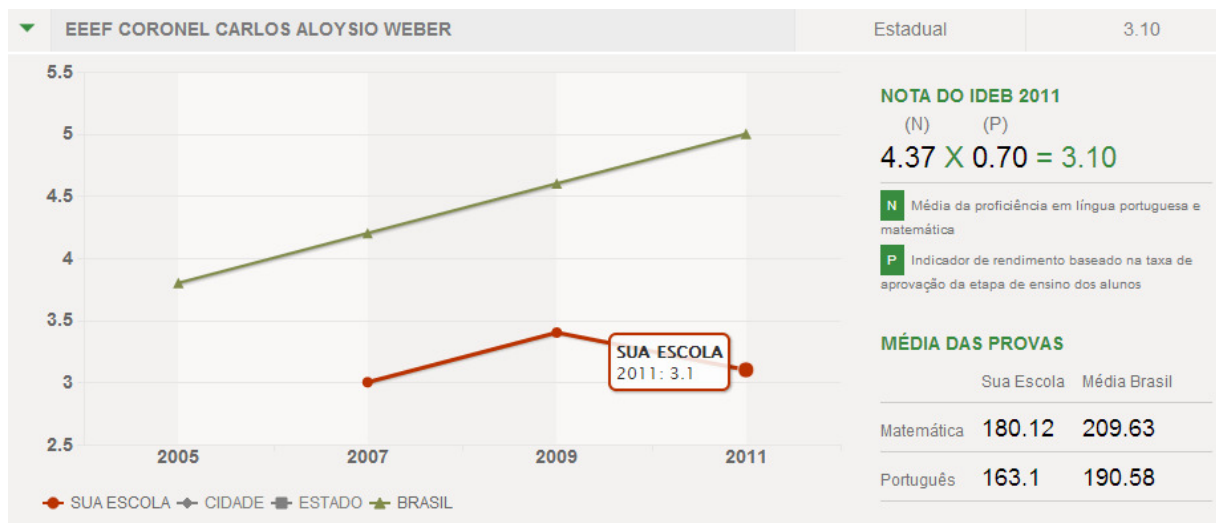
IDEB do município de Porto Velho – anos iniciais (5º ano)

Fonte: INEP

Como já foi discutido no capítulo 3, para maquiar as estatísticas e elevar a nota e fazer parecer que o ensino melhorou o governo implantou a progressão automática, com o único objetivo de aumentar a nota do IDEB. Verifica-se que o aumento da nota foi insignificante nas últimas edições da Prova Brasil subindo

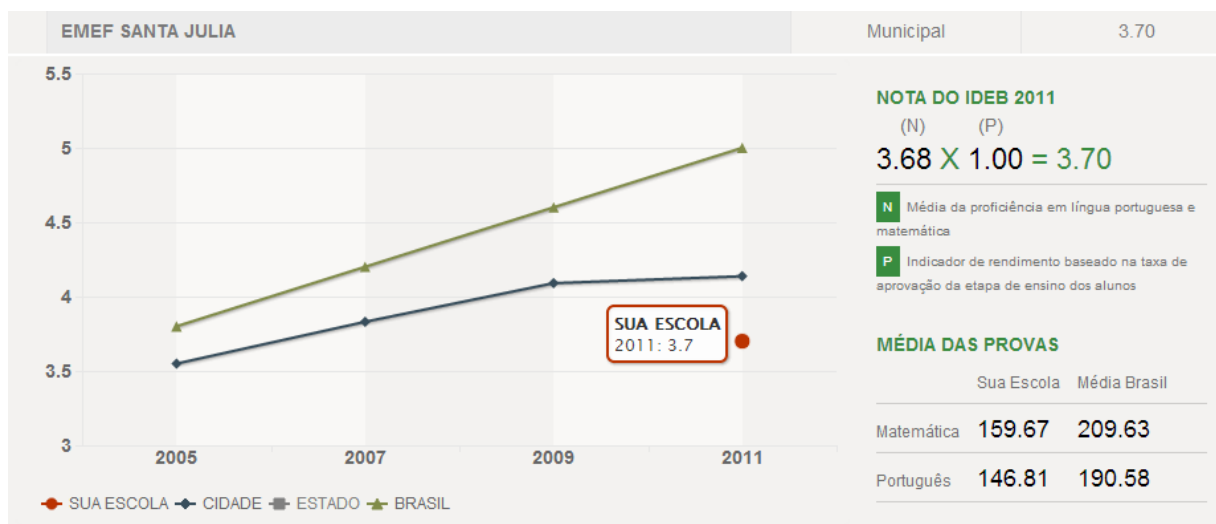
apenas um décimo em média de uma edição para outra. E esse aumento não é fruto da melhoria da qualidade do ensino e sim resultado da supressão da reprovação nos anos iniciais, um artifício bastante usado por algumas escolas com o intuito de melhorar a nota. Para exemplificar vejamos abaixo o comparativo entre duas escolas localizadas em Porto Velho que foram escolhidas aleatoriamente.

Gráfico 02 – IDEB de uma escola com alto índice de reprovação



Fonte: INEP

Gráfico 03 – IDEB de uma escola que obteve 100% de aprovação



Fonte: INEP

De acordo com os exemplos citados acima fica evidenciado que a primeira escola mostra a realidade da educação pública com alto índice de reprovação, enquanto a segunda camufla o fracasso escolar e atinge 100% de aprovação,

fazendo parecer que a educação vai muito bem naquela instituição, porém a nota na Prova Brasil revela o nível em que se encontram os alunos daquela escola.

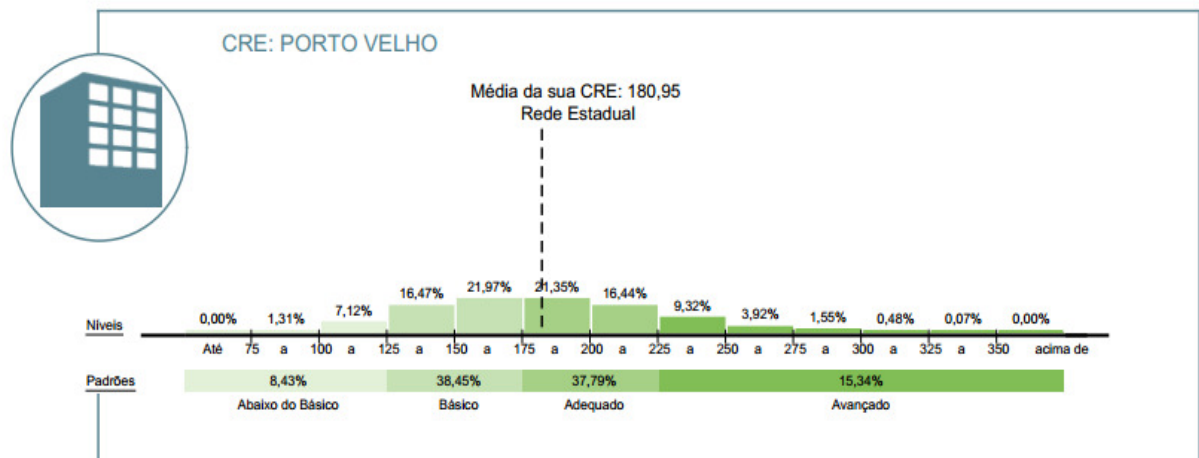
Na primeira verificamos que o alto índice de reprovação fez a nota da escola cair, ou seja, a proficiência dos alunos na Prova Brasil foi de 4.3, uma nota razoável quando comparada a nota do município que é de 4.1. No entanto, o índice de reprovação na referida escola foi muito alto, fator que implicou na redução da nota que caiu para 3.1, uma diferença de aproximadamente 1.2 pontos percentuais entre a nota da prova e o resultado final do IDEB, ficando bem abaixo da média nacional, estadual e municipal.

Enquanto na segunda escola os alunos não apresentaram um bom desempenho na referida avaliação, ou seja, 3.6 na proficiência em língua portuguesa e matemática, em contrapartida o índice de aprovação foi de 100%, logo o IDEB aumentou para 3.7. Fazendo um comparativo entre as duas escolas verifica-se que a primeira tem melhor desempenho na proficiência em relação à segunda, apresentando 0.7 pontos a mais. No entanto, quando somadas ao índice de aprovação/reprovação a primeira escola fica abaixo da segunda com 0.6 pontos de diferença na nota final do IDEB. Baseado nesses cálculos verifica-se que é mais cômodo para nossos governantes suprimir a reprovação nas séries iniciais do que investir em qualidade.

Fernandes (2007) analisa que os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino.

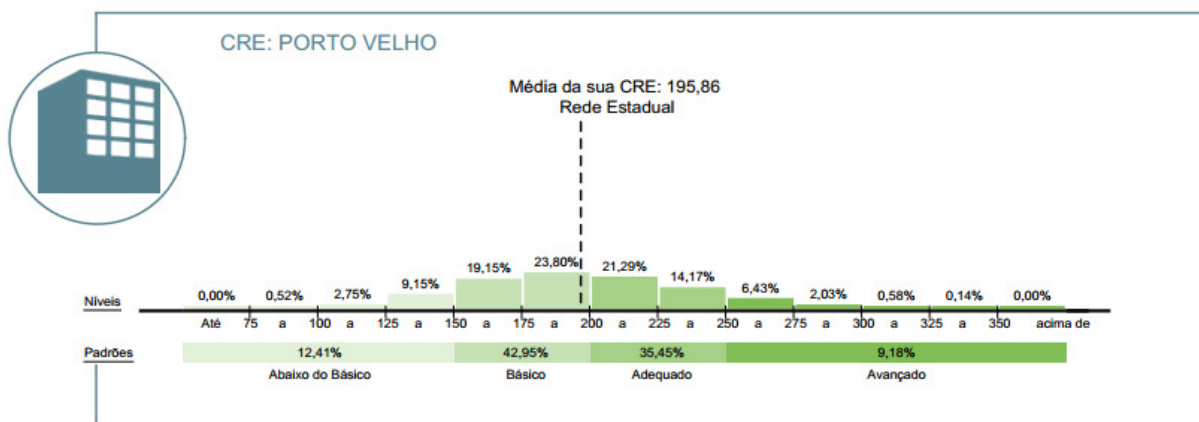
Devido as baixas notas obtidas na Prova Brasil, como já mencionamos, o governo do Estado de Rondônia implantou no ano de 2012 o SAERO (Sistema de avaliação do Estado de Rondônia). O objetivo seria corrigir possíveis distorções apresentadas na prova Brasil. No entanto, o resultado da primeira edição mostrou dados parecidos com a o IDEB, apenas com um novo gráfico que apresenta os resultados em que a maioria dos professores sequer consegue interpretar. Vejamos no gráfico a seguir a proficiência em língua portuguesa e matemática dos alunos do 5º ano.

Gráfico 04- Resultado do SAERO de Porto Velho em 2012 do 5º ano em língua portuguesa



Fonte: SEDUC

Gráfico 05 - Resultado do SAERO de Porto Velho em 2012 do 5º ano em matemática



Fonte: SEDUC

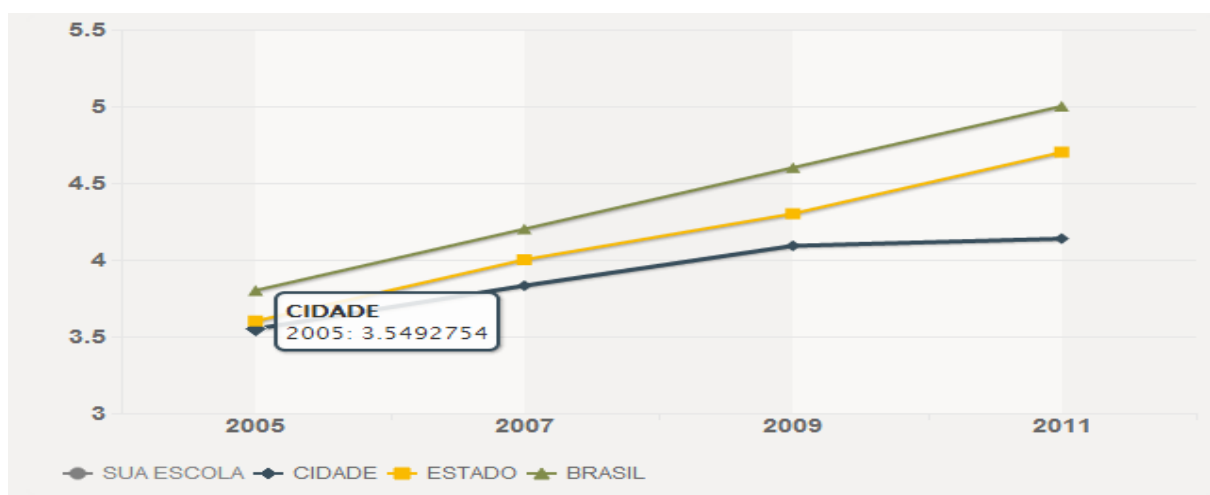
Nesse novo sistema de avaliação estadual os resultados são parecidos com os da Prova Brasil, apenas muda a forma de interpretar os resultados, ou seja, a proficiência dos alunos é dividida em quatro grupos que são: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. De acordo com o primeiro gráfico que equivale a proficiência em língua portuguesa, apenas 37,79% estão no nível adequado, já em matemática é um pouco pior com apenas 35,45% no nível adequado. Resta saber o que o governo entende como “adequado”.

Essas avaliações externas demandam muitos gastos para o setor educacional, quando na verdade poderiam investir essas verbas na educação, porque se percebe que se geram vários resultados com rendimentos similares e não se atacam as verdadeiras causas do fracasso escolar. A respeito dessa temática, Gatti (2011), afirma que “estamos num mar de dados que são sinalizadores, mas que não estão fazendo sentido para a nação”.

Segundo Silva (2010), torna-se eminente a preocupação com o uso que se faz dos resultados obtidos no IDEB, pois, dependendo das estratégias utilizadas mediante tais resultados, pode-se incorrer numa camuflada indução para que as escolas evitem a reprovação dos estudantes, mesmo que eles não atinjam um nível de aprendizagem suficiente para aprovação. É nesse contexto que adota-se a progressão automática nas séries iniciais, como medida paliativa para provocar uma queda brusca no índice de reprovação, fator que irá refletir diretamente na somatória da nota final do IDEB, que como vimos no capítulo anterior não é só o desempenho dos alunos na Prova Brasil que gera a nota final do IDEB, mas sim a fórmula que junta esses dois itens, que irão compor a nota de cada estabelecimento de ensino.

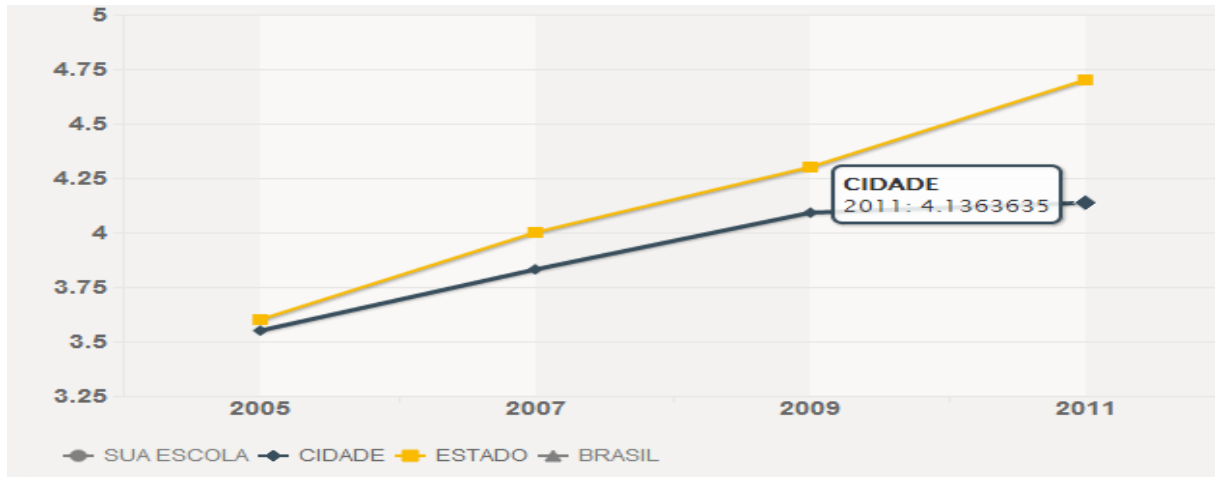
O resultado da supressão da reprovação já foi visível na última edição da Prova Brasil realizada em 2011 e divulgada em 2012 com uma elevação bem tímida na etapa I do ensino fundamental, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 06 – IDEB de Porto velho em 2005 (4ª série/5º ano)



FONTE: INEP

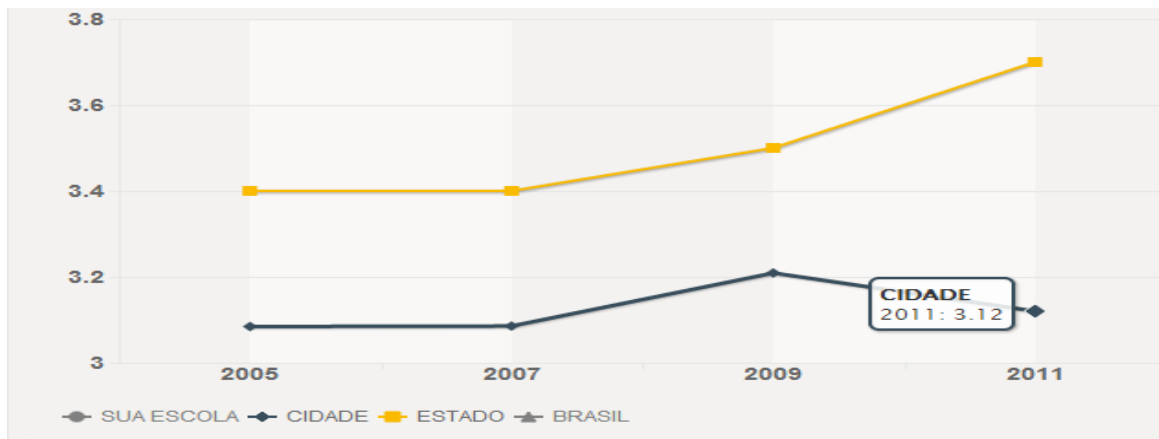
Gráfico 07 – IDEB de Porto velho em 2011 (4ª série/5º ano)



FONTE: INEP

O aumento das notas do último IDEB é fruto da progressão automática que já produz seus efeitos desejáveis. Tais afirmativas são facilmente detectadas quando comparadas as notas dos outros níveis de ensino que não tem progressão automática continuaram com as mesmas notas de edições anteriores, e até mesmo houve quedas, como mostra a tabela abaixo da etapa final do Ensino Fundamental.

Gráfico 08 – IDEB de Porto velho em 2011 (8ª série/9º ano)



FONTE: INEP

Neste contexto verifica-se que com a implantação da aprovação automática no município de Porto Velho nos anos iniciais do Ensino fundamental (1º ao 3º ano), onde há progressão automática houve uma melhora na nota do IDEB, fazendo parecer que esse aumento da nota fosse resultado da melhoria na qualidade do ensino, quando na verdade não procede. Já nos anos finais da mesma etapa ensino (6º ao 9º ano), onde não há supressão da reprovação as notas não melhoram, pelo

contrário, houve uma queda na nota do IDEB na última edição. Sobre esse assunto, Gatti (2011), afirma que:

Ao invés de implementar um currículo, fazer com que os professores conhecessem esse currículo, depois de quatro ou cinco anos, avaliássemos o que estava acontecendo, invertemos essa ordem. É uma inversão. Não tivemos nenhuma ação direta para currículo, ou melhor, houve, mas não houve tempo para implementação. (GATTI, 2011).

O que ocorre, segundo Gatti (2011), é que governo fez a migração de um sistema de ensino que era baseado na seriação para o sistema de ciclos, e para que a proposta produza bons resultados é necessária uma adequação curricular, além da preparação dos professores para trabalhar essa nova proposta. Apenas se decretou a progressão automática nos anos iniciais, mas as condições de ensino continua a mesma e o resultado é evidente. Alguns alunos chegam no terceiro ano do ensino fundamental ou até mesmo em níveis mais elevados sem ser alfabetizados. E esse problema se agrava quando essas crianças são de famílias pobres. De acordo com Brandão (1984, p. 130)

o indicador socioeconômico dos alunos influencia os resultados escolares. Na relação entre o nível socioeconômico dos alunos e a infraestrutura das escolas, os resultados mostraram que os alunos mais “ricos” estudam em escolas mais estruturadas. Podemos inferir que a falta de equidade pode condenar os alunos de origem desfavorecida a continuar no ciclo de pobreza em que se encontram.

Segundo Silva (2010), não podemos deixar de considerar que o nível socioeconômico pode ser um fator preponderante no desempenho dos alunos, mas temos que considerá-lo em estreita relação com outros fatores que interferem direta e indiretamente nos resultados escolares.

5.2 O RESULTADO DA PROVA BRASIL DO PONTO DE VISTA DOS DOCENTES

Aqui serão apresentados os resultados das análises da pesquisa de campo realizadas em duas escolas estaduais. A interpretação dos dados coletados através das entrevistas gravadas com áudio permitiu melhor aproveitamento das entrevistas, visto que os educadores dispõem de pouco tempo e tem maior facilidade na oralidade, essa estratégia de entrevista permitiu a aquisição de um material riquíssimo que confrontado com teoria irão subsidiar a nossa pesquisa.

A composição adotada para apresentar a análise e interpretação dos dados coletados está ligada as inquietações de muitos educadores e pesquisadores que questionam a eficiência das avaliações externas.

Nessa fase, interpretamos o sentido das avaliações dentro do contexto escolar por meio da fala dos entrevistados que estão inseridos no cenário em que desenvolvem suas atividades profissionais. Por sua vez, a realização das inferências, agrupamento dos dados e identificação dos vários elementos explícitos nos permitiu compreender a realidade em que se encontra a educação brasileira por meio do depoimentos dos professores, além das nossas percepções imediatas.

Um elemento presente na fala da maioria dos docentes nas escolas é o fato da avaliação estar relacionada a interesses políticos, como podemos observar em suas declarações.

O governo se preocupa com os índices, as crianças representam apenas números, eles não vêem como seres humanos que apresentam uma diversidade de problemas sociais e que a escola precisa trabalhar isso, mas a escola sozinha não consegue resolver essas questões e isso reflete na aprendizagem (ÍRIS, PROFESSORA DO 5º ANO).

Na fala da professora Iris o destaque dado aos interesses políticos em torno da Prova Brasil nos revela que a mesma percebe a avaliação externa como uma determinação das autoridades governamentais. Revelam que o professor não se sente participante desse processo; ao contrário, desconfia dos objetivos dessas avaliações. Mostram que as mesmas não têm clareza sobre os objetivos que o MEC tem em relação à aplicação dessas avaliações. A maioria das professoras demonstrou incerteza em relação ao motivo dessa prova ser aplicada. Isso, provavelmente, acontece porque, até então, a escola e o professor não conseguem perceber nenhuma mudança concreta a partir dos resultados apontados pelas provas.

Também de acordo com as respostas das educadoras Íris, Socorro e Paola, podemos perceber que atualmente as funções e motivações da avaliação no sistema educacional estão articuladas a política e a cultura que visam à mensuração. Esse tipo de cultura já está enraizada em nossa sociedade, tanto dos pais como de um modo geral, a sociedade em si mede o conhecimento das pessoas atribuindo-lhe uma nota, como se aquela nota obtida representasse o conhecimento previamente adquirido, ou seja, já é do feitio de pais e educadores perguntar para as

crianças quanto foi sua nota, quando na verdade o que deveria ser questionado seria o quanto ele aprendeu. É como se todo conhecimento fosse medido por uma nota, sem levar em conta que nesse percurso até a chegada a um resultado não houvesse nenhuma fraude. Este tipo de política reflete na prática escolar, como afirma Afonso (2002, p. 44):

A avaliação dos sistemas educativos aparece associada à responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, sendo estes obtidos, sobretudo, pela utilização de testes estandardizados. A mensuração antes dita é buscada por meio de testes padronizados, nos quais se julga de quem é a responsabilidade frente aos resultados.

Destacamos também nas falas das três professoras uma preocupação com as questões sociais como fatores determinantes na qualidade do ensino. É expressivo, pois demonstram suas preocupações em relação aos rendimentos dessas crianças pobres que não estão preparadas para enfrentar uma prova com conteúdos que ainda não dominam:

A gente sabe que a criança carente tem uma defasagem na aprendizagem e isso acontece porque essa criança já vem de um lar onde não é incentivada a estudar, não tem em casa o contato com livros e a escola não vai conseguir suprir essa carência. Eu acho que não é justo avaliar todas as crianças de forma igualitária, porque a educação em si acontece de diferentes formas, nas diferentes regiões do país (MÍRIAM, PROFESSORA DO 5º ANO).

A professora evidencia que o modelo de avaliação não está respeitando as diferenças existentes entre alunos oriundos de distintas regiões de nosso país. O que fica evidente nas respostas é que há certa confusão entre avaliação do sistema e avaliação conhecimento adquirido pelo aluno na escola. Conforme Nevo (1997) aponta:

Isso é compreensível. Uma das razões é a história, porque a avaliação começou como uma avaliação dos alunos, por parte dos professores. Outra explicação é que a ênfase atual sobre a aprendizagem – no discurso da avaliação da aprendizagem – tende a manter uma ambiguidade em relação ao objeto da avaliação.

Para o autor, embora sejam alunos que respondem as provas e os questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados: o que se avalia é o rendimento do sistema, por meio das respostas destes alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos os mesmos. Segundo Nevo (1997), os educadores não irão apreender muito dos avaliadores cujo objetivo

seja depositar em suas mentes descrições prontas da realidade e julgamentos quanto ao seu valor. E, assim como os alunos, que não ficam motivados para usar o que aprendem através dessa forma de ensino, os educadores não se motivam a usar a avaliação que seja apresentada a eles através de um discurso coercivo de uma só via, da descrição e/ou do julgamento.

Algumas professoras disseram que a escola recebe o resultado, porém o mesmo não é discutido pela equipe pedagógica. Sem a discussão em torno das avaliações sistêmicas pela direção, pela coordenação e pelo professor não há como tirar alguma vantagem delas para o trabalho em sala de aula e para a organização das atividades pedagógicas sem conhecê-las a fundo. De acordo com uma educadora:

Nós somos apenas informados sobre o resultado do IDEB, não há uma discussão em torno dele, na verdade tanto os professores quanto os pais são comunicados durante as reuniões sobre a nota atingida, mas discutir como se chegou nesse resultado e o que vamos fazer para melhorar isso não acontece, na maioria das vezes só dizem que precisamos melhorar (SAFIRA, PROFESSORA DO 5º ANO).

Podemos perceber que em uma das escolas alguns professores estão satisfeitos com o resultado de suas escolas e indicam fatores importantes para a qualidade do ensino, dos quais mencionaram que a escola oferece todos os recursos pedagógicos para apoio do professor em sala, o trabalho em equipe, infraestrutura e conforto nas salas e nível socioeconômico melhor da maioria dos alunos. Esse conjunto de fatores reflete diretamente no desempenho na Prova Brasil. Segundo Brooke (2008, p. 45):

Os gestores devem dar atenção a uma série de fatores que influenciam os resultados, como a formação de professores e gestores, a infraestrutura, o clima de trabalho e o próprio funcionamento da escola enquanto instituição.

Para o autor, a eficácia da escola não pode estar ligada somente a circunstâncias externas a ela, como origem e condição socioeconômica, mas também a fatores internos, ou seja, o que acontece na escola faz diferença no desempenho do aluno. O que é chamado efeito escola, para o autor, é composto por uma série de itens que impactam os processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, a eficácia da instituição. Com relação a esse assunto, Brooke (2008, p.67) constatou que:

a relação professor/aluno é o fator que tem maior peso nessa composição. Desse modo, a formação, a valorização, o comprometimento e a capacidade de ensinar desse profissional têm, de fato, poder de alterar o desempenho das turmas, fator que também deve estar aliado ao quantitativo de alunos por sala.

Esse foi um ponto abordado pela maioria das professoras de uma das escolas que apesar de ter um bom resultado na Prova Brasil, o ponto negativo é o excesso de alunos em uma sala para uma professora dar conta, que além de comprometer a qualidade do ensino, afeta drasticamente a saúde do profissional. Uma das professoras salienta que:

Os alunos das séries iniciais ainda estão em processo de formação. A maioria ainda não sabe ler direito, necessita de maior atenção do professor e numa sala com 38 alunos fica difícil dar um atendimento individualizado, a gente bem que se esforça, mas nem sempre a gente consegue atender a demanda, são muitas crianças para a gente dar conta (CLARA, PROFESSORA DO 5º ANO).

No entanto, as professoras Lisbela, Safira e Ivone também mencionam o excesso de alunos por sala, porém associam a outros fatores que elas também consideram cruciais para o baixo desempenho na avaliação externa que vai desde nível socioeconômico precário, salários baixos, rotatividade de professores e sobrecarga de trabalho. As educadoras Piedade e Socorro acreditam que o ponto mais crítico é a rotatividade de professores, que comprometem ainda mais a aprendizagem:

Aqui na nossa escola tem muita troca de professores, porque aqui a gente faz formação continuada e estuda a proposta da escola. Então as professoras mais antigas já sabem como trabalhar a proposta, mas ainda tem muito professores emergenciais que fica só um ano e já vai embora, isso é ruim para a educação porque não tem um vínculo e nem um compromisso efetivo com a escola (SOCORRO, GESTORA DA ESCOLA Y).

As professoras Ivone e Rosa enfatizam que o fator crucial é a desvalorização do profissional, que obriga o professor a ter dois ou mais empregos e como consequência não é possível planejar uma boa aula em virtude do tempo, sem contar no cansaço que somado a outros fatores refletem diretamente na qualidade da aula do professor, que irá prejudicar os alunos na Prova Brasil. Justificam ainda que se o professor fosse bem remunerado não precisaria todo esse sacrifício.

Verificamos que há uma precarização de trabalho docente e os professores são obrigados duplicar sua jornada, ainda assumem tarefas que vão além de suas

capacidades físicas. E como se não bastasse ter que assumir duas ou mais funções, ainda precisa dispor de tempo para planejamento das aulas e correção de avaliações e trabalhos escolares. Isso é bem explícito na fala de uma professora:

Tem que ter incentivo, não tem como o professor melhorar tendo que trabalhar dois turnos. O Professor só tem que trabalhar em uma instituição e ser remunerado o suficiente para ele se manter em uma instituição, quando isso acontecer aí vai funcionar o CBA, o Mais Educação... Funciona tudo, porque o professor também tem que ser bem remunerado (LISBELA, PROFESSORA DO 5º ANO).

A partir dos relatos apresentados, fica claro que os problemas financeiros dos docentes também é um fator que repercute decisivamente na qualidade da educação.

Há indignação dos professores quando o assunto é a remuneração da categoria. Sobre esse assunto Machado explica que:

Essa problemática vem em encontro com um anseio histórico e uma necessidade improrrogável quando se almeja obter avanços reais em determinado sistema de ensino e o maior indício de má qualidade da educação brasileira encontra-se nas precaríssimas condições de trabalho dos professores da Educação Básica (MACHADO, 2007, p. 287).

Em relação às diversas dúvidas existentes em torno da Prova Brasil a professora Íris cita que “a gente percebe que o governo está apenas preocupado com os resultados, por causa da aprovação automática. Ele aprova os alunos sem saber e pronto, isso não resolve o problema”. A professora está se referindo à Resolução n.º. 1088/12-CEE/RO, de 17 de dezembro de 2012 que estabelece normas para implantação do Bloco Pedagógico, o antigo Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA, na rede Pública de Ensino em Rondônia. O principal objetivo dessa resolução seria a alfabetização de todas as crianças durante esse período de três anos sem a antiga retenção do sistema seriado. A resolução fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, e uma de suas principais determinações é a aprovação automática nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

5.3 A OPINIÃO DOS EDUCADORES SOBRE A APLICAÇÃO, OS RESULTADOS NA PROVA BRASIL E OS PROGRAMAS INTERVENIENTES DO GOVERNO

Aqui será exposta a opinião da maioria dos entrevistados em relação ao assunto pesquisado. Foram tabuladas as respostas que tiveram o maior percentual, haja vista que algumas são parecidas e foram absorvidas pelas outras que tem o mesmo sentido. No total foram entrevistados doze docentes distribuídos em duas escolas, como já informamos na introdução. Iremos agora para as respostas referentes ao nosso objeto de pesquisa que é a Prova Brasil nos anos iniciais do Ensino Fundamental, hoje denominado 5º ano, antiga 4ª série.

1. Que informações você possui sobre o processo de elaboração da Prova Brasil? Você concorda com essas avaliações? Elas são adequadas à nossa realidade?

Quadro 2- Percentual com as respostas dos docentes referente primeira pergunta

10%	Desconhecem o processo de elaboração da Prova Brasil.
30%	Sabem parcialmente como funciona e concordam com esse tipo de avaliação.
60%	Sabem parcialmente como funciona o processo avaliativo e discordam, pois não avalia de acordo com a realidade de cada escola.

A maioria dos professores sabe parcialmente como funciona o processo de elaboração e aplicação, mas não soube explicar como são elaboradas. Os que desconhecem são professores novatos na escola ou que trabalhavam em outros anos onde não acontece a avaliação.

2. Como a direção da escola se articula com os professores para desenvolver os trabalhos de aplicação e utilização dos resultados da Prova Brasil 2011? Quais orientações os professores receberam sobre a aplicação da Prova Brasil em 2011?

Quadro 3 – Percentual com as respostas dos docentes referente segunda pergunta

15%	Desconhecem o envolvimento da direção.
	Dizem que geralmente o diretor só comunica a nota obtida no último

35%	IDEB e qual a meta a ser atingida na próxima avaliação.
50%	Geralmente quem se envolve um pouco mais com a avaliação externa é o supervisor que menciona na semana pedagógica e no planejamento anual que os professores devem priorizar os conteúdos que serão cobrados na Prova Brasil.

Em relação ao envolvimento da equipe gestora com os dados da prova Brasil, a maioria dos professores justifica que há apenas uma comunicação sobre os resultados obtidos e o que precisa ser melhorado. O gestor apenas menciona em reuniões que os resultados precisam ser melhorados, porém quem fica encarregado de promover as ações é a supervisão. Na escola “A” alguns professores disseram que há dois projetos voltados para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, além de alguns simulados que antecedem a Prova Brasil. Enquanto na escola “B” as professoras relatam que não tem como fazer simulados porque a escola não dispõe de recursos para a aplicação de simulados e às vezes elas fazem por conta própria.

3. Como você tomou conhecimento dos resultados de sua escola na Prova Brasil aplicada nos anos de 2009 e 2011?

Quadro 4 – Percentual com as respostas dos docentes referente terceira pergunta

8%	Não ficou sabendo.
24%	Ficaram sabendo por meio do site do INEP, meios de comunicação e pela placa fixada na parede da escola.
68%	Foram informados pelo gestor ou supervisor durante as reuniões.

Um pequeno percentual dos entrevistados respondeu que não teve conhecimento da nota, outros ficaram sabendo pela mídia ou somente quando foi fixada na escola a placa indicando a nota do último IDEB. Porém a maioria foi informada na própria escola pelo gestor ou supervisor. Mas quanto questionado sobre qual o IDEB da escola, não souberam responder com precisão.

4. Em sua opinião, qual espaço os resultados da Prova Brasil ocupam no seu planejamento pedagógico e no da escola?

Quadro 5 – Percentual com as respostas dos docentes referente quarta pergunta

16%	Não ocupa espaço nenhum.
-----	--------------------------

32%	Coloca no seu planejamento anual e semanal parte dos conteúdos a serem contemplados na Prova.
52%	Trabalham os conteúdos da prova Brasil e dão mais prioridade nos meses que antecedem a aplicação da avaliação.

De acordo com a o depoimento dos professores há uma reorganização dos conteúdos previstos na grade curricular, na qual a equipe gestora pede na semana pedagógica para os professores adequarem os conteúdos de acordo com o que se cobra na Prova Brasil.

5. Você sabe por que as políticas educacionais (os programas de formação de professores, a avaliação) privilegiam o ensino da Matemática e de Língua Portuguesa?

Quadro 6 – Percentual com as respostas dos docentes referente quinta pergunta

8%	Porque o mercado de trabalho necessita de pessoas que saibam apenas ler e fazer cálculos.
40%	Porque são as disciplinas básicas e que serão avaliados na Prova Brasil.
52%	Porque essas disciplinas são fundamentais para a formação do cidadão, por isso são priorizadas.

Dentre os entrevistados apenas uma professora consegue visualizar o verdadeiro objetivo de se priorizar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática que é formar trabalhadores e consumidores. Nesta questão, 92% dos educadores apresentaram respostas baseadas no senso comum, ou seja, para eles os indivíduos precisam saber ler, escreve e fazer cálculos e já estão preparadas para o mercado de trabalho.

6. Você considera o ensino oferecido pela escola como um ensino de qualidade? O que você entende por qualidade?

Quadro 7 – Percentual com as respostas dos docentes referente sexta pergunta

16%	Se comparado as demais escolas, o ensino é de qualidade.
36%	Dizem que o ensino é de qualidade, porque os professores fazem o melhor que podem.

48%	Afirmam que o ensino não é de qualidade, pois o governo não oferece condições para que os professores desenvolvam um trabalho de qualidade. Para isso seria necessário investir na valorização dos profissionais, além de recursos materiais e físicos condizentes.
-----	---

Nesta questão as opiniões se divergem entre os docentes da escola “A” e “B”. Para os professores da primeira escola o ensino é de qualidade porque contam com conforto e uma variedade de materiais a disposição dos alunos e isso podem ser evidenciadas pela nota do IDEB. Enquanto a maioria dos professores da escola “B” diz que o ensino não é de qualidade porque o governo não oferece o mínimo de condições para que a escola em conjunto com os professores realize um trabalho de qualidade, pois falta tudo e fica impossível se falar em qualidade quando não se tem o básico para ensinar.

7. Quais os principais problemas de sua escola? Como podem influenciar na qualidade da educação e conseqüentemente nos resultados obtidos nas avaliações externas?

Quadro 8 – Percentual com as respostas dos docentes referente sétima pergunta

32%	Excesso de alunos por sala. Compromete o rendimento.
32%	Muita demanda para o professor como: vários projetos acontecendo na escola e cursos de formação, fatores que tira o tempo do professor e afeta na aprendizagem.
36%	Falta de recursos materiais, espaço físico inadequado, salas sem climatização. Isso dificulta o desenvolvimento das crianças.

Os dois problemas apresentados por professores da primeira escola são a superlotação em sala e o excesso de atividades extras que ocupa grande parte do tempo disponível para planejamento, fator que sobrecarrega os professores e compromete o desenvolvimento dos conteúdos básicos. Na segunda escola não há superlotação, porém os problemas são mais acentuados. Entre eles está a infraestrutura inadequada e a falta de recursos e conforto.

8. Em sua escola, a equipe de professores/pedagógica discute os resultados da Prova Brasil? Quais as estratégias usadas pela equipe gestora para melhorar o IDEB da instituição?

Quadro 9 – Percentual com as respostas dos docentes referente oitava pergunta

16%	Não discutem os resultados da Prova Brasil.
40%	Não discutem os resultados, apenas informam e dizem que precisam melhorar a nota.
44%	Informam os resultados nas reuniões e fazem alguns simulados antes de acontecer a prova.

Em geral nas duas escolas os resultados são apenas informados e os professores são alertados de que os índices precisam melhorar na próxima edição da prova. Na escola “A” o supervisor elabora os simulados no ano que acontece a prova e fica encarregado de executar em parceria com os professores dois projetos que contemple as disciplinas que compõem a prova Brasil. Na segunda escola as professoras fazem algumas adaptações por conta própria para preparar os alunos para a avaliação com atividades de preenchimento de gabarito, já que a escola não dispõe de grandes quantidades de xerox para preparar melhor esses alunos.

9. A elevação do IDEB nos últimos anos significa uma melhoria na qualidade do ensino ou existem estratégias do governo para maquiar as estatísticas?

Quadro 10 – Percentual com as respostas dos docentes referente nona pergunta

16%	Acreditam que melhorou porque a nota subiu e acham meio difícil maquiar a nota.
38%	O ensino não melhorou e não sabe se existe maquiagem no resultado
46%	Dizem que o ensino não melhorou e que o governo vem criando algumas alternativas para maquiar a reprovação.

A maioria acredita que o ensino público não melhorou nos últimos anos e desconfiam que o governo possa estar maquiando os resultados. Porém, um pequeno percentual acredita que melhorou, pois a nota subiu.

10. Você concorda com a proposta do governo em suprimir a reprovação com a implantação do CBA (ciclo básico de aprendizagem) nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? A promoção automática não seria uma forma de camuflar o fracasso escolar?

Quadro 11 – Percentual com as respostas dos docentes referente décima pergunta

8%	Concordam com a promoção automática porque a criança vai ter mais
----	---

	tempo para aprender.
24%	Concordam, mas acreditam que é mais uma forma de evitar a reprovação e evasão escolar.
68%	Discordam, porque o aluno não reprova e vai ficando sem aprender, pois o que importa para o governo são os números de aprovação.

Os docentes de ambas as escolas discordam da promoção automática porque tem que aprovar o aluno sem saber e a situação dele vai se agravando com o tempo que chega aos anos seguintes sem os conhecimentos elementares. Para os educadores essa proposta de ensino é muito perversa porque o governo só quer saber dos dados quantitativos, ou seja, o que importa é se a reprovação foi abolida nos anos iniciais, sem ter que se preocupar com a qualidade do ensino que está sendo oferecido nas escolas.

11. O Mais Educação e as turmas de aceleração são utilizados para melhorar a qualidade do ensino e os índices de avaliação? Vocês concordam com esses programas? Elas contribuem concretamente para melhorar a qualidade?

Quadro 12 – Percentual com as respostas dos docentes referente décima primeira pergunta

8%	Eles melhoram porque tira as crianças das ruas.
32%	Na essência os projetos são bons, mas se perdem na sua aplicabilidade. E acabam não atingindo seu objetivo
60%	Não são bons, porque o governo só quer colocar uma multidão de alunos na escola para dizer que está atendendo a comunidade escolar, quando na verdade não oferece condições de trabalhos e não contribuem em nada para a aprendizagem.

Os professores acreditam que em sua essência os projetos deveriam melhorar a qualidade do ensino, mas geralmente eles se perdem no meio do caminho, ou seja, a elaboração do projeto, a disponibilização de recurso e a execução estão desvinculadas e acaba precarizando o que deveria dar bons resultados. O que se vê nas escolas hoje é uma multidão de crianças sem o devido atendimento, que são acompanhados por bolsistas ainda em processo de formação

que além de receber muito pouco, não estão comprometidos com a qualidade de ensino.

12. Tendo em vista o objetivo da Prova Brasil e as contribuições que esta avaliação traz para o contexto escolar, que sugestão(ões) você daria para que os resultados pudessem ser melhor aproveitados pelos atores escolares (diretores, professores, coordenadores pedagógicos)?

Quadro 13 – Percentual com as respostas dos docentes referente décima segunda pergunta

24%	Os resultados deveriam chegar mais cedo na escola, pelo menos na semana pedagógica para dar tempo de planejar.
32%	Que os coordenadores e gestores dessem mais suporte para os professores.
44%	Que os governos usassem esses resultados para traçar metas e oferecer condições para que as crianças aprendam de verdade.

Entre as queixas dos educadores está o fato de que esses resultados demoram muito para chegar até a escola, porém o fator mais apontado em relação ao aproveitamento escolar a partir dos resultados obtidos, é que acreditam que não basta apenas avaliar os alunos para se chegar a um determinado índice, mas tomar as devidas providencias para sanar tais defasagens, o que não ocorre.

13. Na sua escola, os dados das avaliações externas são básicos para a formulação da Proposta Pedagógica da Escola? São divulgados e discutidos com os professores, pais e alunos? Geram mudanças nas práticas dos professores em sala de aula?

Quadro 14 – Percentual com as respostas dos docentes referente décima terceira pergunta

28%	Não geram mudanças na formulação da proposta pedagógica e os resultados são apenas divulgados.
32%	Geram mudanças, porém não são discutidos com pais e alunos.
40%	Geram mudanças e os professores são orientados a adaptar os conteúdos do 5º ano de acordo com os cobrados na Prova Brasil e são discutidos apenas com os professores.

Alguns professores acreditam que os resultados da prova Brasil não geram mudanças na prática pedagógica, porém é uma minoria que entende assim. Mais de 70% dos entrevistados disseram que geram mudanças, só que precisariam ser mais debatidos com a comunidade escolar.

Nas entrevistas da escola “Y” as professoras confirmam que há uma adequação dos conteúdos do 5º ano para a preparação do aluno para a Prova Brasil e afirmam que fazem uso dos simulados enviados pelo MEC antes da aplicação da avaliação. As educadoras são unânimes quando questionadas sobre a aplicação desses simulados pré Prova Brasil, pois acreditam que ao preparar, os alunos podem bons resultados na avaliação. Alguns acham que as escolas desenvolvem muitos projetos impostos pela SEDUC, e isso atrapalha no andamento das aulas, são cursos de formação a todo o momento e que não contribuem significativamente para o alunado e acaba saindo do foco principal que é ensinar os conteúdos básicos de sala de aula. E isso acaba refletindo também no resultado da Prova Brasil. Isso acarreta uma sobrecarga para o profissional que acaba deixando a desejar no planejamento e acompanhamento dos alunos.

Os professores precisam perceber que há uma manipulação por parte dos responsáveis pela política educacional, que a escola não pode assumir sozinha a responsabilidade pelo baixo desempenho dos alunos e que a realidade apresentada pelas avaliações é produto de uma sociedade capitalista que projeta na classe trabalhadora seus anseios.

É preciso ter um olhar crítico sobre as estratégias políticas implantadas nas escolas, caso contrário as avaliações externas estarão limitando-se apenas em atribuir a culpa na escola, no professor e ou na sociedade. Isso somente reforçará uma compreensão por parte dos profissionais que se encontram no interior das escolas de que tais resultados servem apenas para a conformação e os educadores verão a avaliação como um fenômeno de hierarquização, submissão e controle.

O que se verifica por parte das autoridades é que se exigem bons resultados nas avaliações e que a partir deles gerem mudanças automáticas, sem que se coloquem em funcionamento os meios materiais para que tal mudança seja possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o resultado da Prova Brasil, fazendo um paralelo entre a visão de diversos teóricos em contraposição a opinião dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental. Verificamos o poder de indução desses dados gerados a partir da avaliação externa, que revela e identifica os pontos fracos de cada escola, que a partir deles acontecem algumas mudanças nas práticas pedagógicas, porém sem investimentos para que a efetivação na qualidade do ensino aconteça de forma significativa.

A metodologia proposta para a coleta de dados foi de entrevistar os docentes com gravação de áudio, possibilitou uma maior aproximação com o ambiente em que aconteceu a pesquisa, além de estabelecer contato físico com os profissionais e alunos, foi possível perceber na fala dos entrevistados suas reações e emoções. Concluímos que foi neste momento que obtemos as primeiras impressões apresentadas acerca da Prova Brasil. O primeiro objetivo foi conseguir uma visão global do que acontece nesse processo avaliativo. Percebemos que os professores veem na avaliação um termômetro que mede se a escola oferece um ensino de qualidade ou não. Em caso negativo, a SEDUC pressiona os gestores e professores para melhorar o desempenho dos alunos, como se eles fossem os únicos culpados pelos resultados obtidos. Para sair da baixa classificação, eles tendem a reorganizar o trabalho pedagógico com atividades que visem preparar ou treinar os alunos para um bom desempenho na prova em questão e, assim, atingir a meta estabelecida pelo MEC. Outro destaque é a ênfase dada aos resultados e a influência deles no trabalho dos docentes entrevistados, assim como a crítica feita a divulgação dos mesmos.

Os educadores apontaram que os resultados divulgados pela mídia são apenas números quantitativos que repercutem no país inteiro e a partir deles se faz um julgamento injusto, que rotula e condena cada escola com baixo rendimento, quando na realidade desconhecem e desconsideram fatores que determinam os resultados alcançados. Sobre essa questão, caberia ao INEP fornecer à mídia instrumentos que possibilitassem a interpretação dos dados a partir das condições físicas e materiais em que se encontra aquele estabelecimento de ensino, assim

como sejam esclarecidos os fatores educacionais que incidem sobre o desempenho dos alunos.

Nos depoimentos dos professores percebemos que eles desconhecem sobre o processo que vai desde elaboração da Prova Brasil até o produto final que é o IDEB. Constatamos que os educadores desconfiam dos objetivos da Prova Brasil, porém não apresentam fundamentação teórica que justifica tal receio. Ficou evidente na fala dos entrevistados que os dados gerados pela Prova Brasil não são indicativos que favoreçam a melhoria da educação básica, pois esse tipo de avaliação não possibilita conhecer a realidade em que se encontra as condições de ensino ofertado em cada unidade escolar, para, a partir de então, orientar o desenvolvimento de ações para a melhoria do ensino. Tais elementos surgem e ressurgem nas falas das professoras entrevistadas.

Em resposta ao terceiro objetivo, que foi identificar, por meio de entrevistas de aprofundamento, como os professores interpretam os resultados da Prova Brasil no contexto da unidade escolar em que atuam, foi possível perceber que as razões explicativas para os resultados, acima ou abaixo da média nas avaliações, incidem em algumas categorias relacionadas como a falta de incentivo do governo, desvalorização dos trabalhadores em educação, desmotivação e comprometimento dos profissionais, desorganização da escola e até mesmo questões socioeconômicas das famílias dos alunos, ou seja, são diversos fatores que ligados a falta de investimentos em educação resultam no fracasso do ensino nas escolas públicas brasileiras.

O último objetivo aqui apresentado diz respeito a identificar se os resultados das avaliações demandam mudanças no trabalho docente, sobretudo nas práticas pedagógicas em sala de aula, pelos professores e, em caso positivo, como isso se dá. Percebemos que houve uma reorganização no modelo de avaliação interna, que passaram a contemplar e priorizar os conteúdos cobrados na Prova Brasil. Os alunos começaram a passar por treinamento de preenchimento de gabarito e a realização de simulados e até mesmo avaliações bimestrais que aderem ao padrão de múltipla escolha.

Inferimos que, embora a Prova Brasil produza resultados de desempenho por unidade escolar, a maneira de tratar esses dados não tem possibilitado às escolas a

assimilação das análises e a mudança no cotidiano de suas ações. Pela fala das professoras entrevistadas, podemos concluir que as informações geradas na avaliação nacional têm se concentrado na expressão numérica das médias de desempenho e do IDEB, apresentando um baixo potencial explicativo e propositivo de estratégias para mudar a realidade diagnosticada.

Queremos ressaltar que o problema não está na avaliação em si, pois ela seria uma ferramenta importante para o desencadeamento de políticas educacionais eficientes. Indagamos é a maneira como a avaliação tem sido gerida pelas autoridades estatais, quais orientações têm sido fornecidas aos profissionais envolvidos e como eles estão se apropriando e trabalhando com dados coletados, sem promover a tão esperada emancipação da educação.

Esperamos que as informações e os dados apresentados nesse estudo sirvam como eixos norteadores e geradores de debates em torno da avaliação externa, possibilitando assim contribuições positivas nas políticas educacionais advindas dos órgãos responsáveis pelas políticas públicas em nosso país.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

ANTONINI, Vanessa Lara. **Mobilização Social pela Educação e a legitimação das políticas educacionais no PDE**. 2012. Disponível em: <http://www.athena.Biblioteca.unesp.br>. Acesso em 02 jun. 2013.

ARAÚJO, L. **Os Fios Condutores do PDE são antigos**. Jornal de Políticas Educacionais. N° 2, Setembro de 2007. p. 24–31.

ARROYO, Miguel G. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICZ, A. e MOLL, J. **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AZEVEDO, José Clovis de. **Educação pública: o desafio da qualidade**. Estudos Avançados. São Paulo, v. 21, n. 60, ago. 2007. Disponível em :<http://www.scielo.br>. Acesso em 02 jun. 2013.

BATISTA. Luana Cristina de Moraes. **Uma escola que deu certo: as práticas de letramento de uma escola pública brasileira**. Campinas, SP, 2010. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em 02 jun. 2013.

BIRD. **Educación técnica y formación profesional**. Washington: Banco Mundial, 1991. 95p. [Links]

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cad. Pesqui. , São Paulo, n. 108, Nov. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 02 jun. 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em<www.mec.gov.br>. Acesso em: 17 Set 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **IDEB 2011: Brasil continua a avançar**. Brasília. Disponível em: <http://inep.gov.br>. Acesso em: 02 maio 2013.

_____. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

CASASSUS, Juan. **Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 09, p. 71-78, mai./ago., 2009.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. Marília, 2010. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br>. Acesso em 02 jun. 2013.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.16, n.59, 2008. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em 02 de jun. 2013.

CORAGGIO, J. L. **Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?** In: Banco Mundial e Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez/PUC-SP, 2000.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Cortez, 1975.

DITTRICH, Douglas Danilo. **Impactos da política educacional do município de Curitiba-PR sobre a melhoria do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental**. Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br>. Acesso em 02 de jun. 2013.

_____. **Poder indutor do ideb sobre as políticas educacionais do município de Curitiba**. Disponível em: <http://www.uces.br>. Acesso em 02 de jun. 2013.

FERNANDES, Reinaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br>. Acesso em 2 jun. 2013.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional**. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) **Política educacional: impasses e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

GATTI, Bernardete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações**. Eccos. Revista Científica, São Paulo, SP, v. 4, n. 1, p. 17-41, 2002.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados**. São Paulo, v. 7, n. 18, ago. 1993. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 31 de maio de 2013.

GONÇALES, M. J. Forero et al. **O Brasil e o Banco Mundial: um diagnóstico das relações econômicas**. Brasília: IPEA, 1990. 174p. [[Links](#)]

GREMAUD, A. P. **Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. Brasília: INEP, 2007.

GUIMARÃES, S. É. R. (2001). **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. Em E. Boruchovith & J. A. Bzuneck (Orgs.), **A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea** (pp. 78-95). Petrópolis, RJ: Vozes.

HARNIK, S. **Brasil melhora em matemática e piora em leitura, mostra OCDE**. G1, São Paulo, Dez. 2007. Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em 03 jun. 2013.

HORTA NETO, João Luiz. **Avaliação externa**: a utilização dos resultados do Saeb. Estudos Avançados, São Paulo, v. 21, n. 61, Dec. 2007.

_____. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil**: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Revista Iberoamericana de Educación (Online), v. 42, p. 1-14, 2007. Disponível em: <http://www.rieoei.org>. Acesso em 02 de jun. 2013.

JACOBSEN, C. C. e MORI, N. N. R. **Prova Brasil e desempenho em Língua Portuguesa**: Um estudo com escolas paranaenses. In REVISTA HISTEDBR Online, Campinas, n.38, p. 80-91, jun.2010. Disponível em:<<http://www.histedbr.fae.unicamp.br> > Acesso em: 18 set. 2013.

KRAMER, S. A **Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achiamé,1982.

LEAL, R. B. **Planejamento de ensino**: peculiaridades significativas. In: Revista Iberoamericana de Educación, OEI, nº 37/3, 2005. Disponível em: <http://www.rieoei.org>. Acesso em 31 de maio de 2013.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. Tese de Doutorado – USP, S.Paulo :1998.

LOMBARDI, J. C.. **Modo de produção e educação**: notas preliminares. Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Londrina, v. 01, n. 01, p.43-53, jun. 2009. Disponível em: <http://www.uel.br>. Acesso em: 31 maio 2013.

McNAMARA, Robert, S. **El Banco Mundial y America Latina**. In: Comercio Exterior, Mexico: Banco Nacional de Comercio Exterior. 1968, p.1053-5.[[Links](#)]

_____. **Objetivos del Banco Mundial en relación con el crecimiento económico**. Discurso pronunciado na XXXIII Assembléia de Governadores. Washington: The Worl Bank, 1979. 16p.[[Links](#)]

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau**: da competência técnica ao compromisso político. 10ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do IDEB no cotidiano escolar**. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 02 jun.2013.

NOGUEIRA, Carmen Aline Alvares. **A teoria althusseriana da escola como “Aparelho ideológico do Estado” no contexto atual da educação brasileira**. Campinas, SP:[s.n.], 2010. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br> Acesso em 02 jun.2013.

OLIVEIRA, A. M. G. **A Qualidade na Educação Pública a partir de uma Gestão Escolar participativa**. In 4º Congresso Internacional de Educação, Pesquisa e Gestão, Ponta Grossa: ISAPG, 2012.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br> . Acesso em 02 jun.2013.

OLIVEIRA, J.B. A; E CASTRO Cláudio M. **Relatório Tele curso**. Rio de Janeiro Fundação Roberto Marinho Ano 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiróz, 1996.

PRADO, Ricardo. Revista nova escola. **Ciclo de aprendizagem**: culpado ou inocente? São Paulo: Abril, março de 2003.

_____. **Políticas atuais de inclusão escolar**: reflexão a partir de um recorte conceitual. In.: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (Org.) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Brasília: Capes Proesp, 2008.

RONDÔNIA. **Referencial Curricular do Estado de Rondônia**. Disponível em: <<http://www.www.rondonia.ro.gov.br/seduc>>. Acesso em 14 fevereiro 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 35, n. 124, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em 02 jun.2013.

SANFELICE, José Luis. **Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular**. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel M; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **A Escola pública no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma Flecha no Alvo**: a avaliação como aprendizagem. São Paulo: Loyola, 2007.

SILVA, T. T. da. **A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Cidade: Visões Críticas, 2010.

SIMON, Marinice Souza; FORGIARINI, Roberta Rossarolla. **Prova Brasil – Avaliação, regulação e fiscalização**: Qual a sua contribuição para a melhoria da qualidade? <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em 02 jun.2013.

SOARES, Cláudia Caldeira. **Reinventando a escola**: os ciclos de formação na Escola Plural. São Paulo: Annablume, 2000.

SOARES, J. F. de A. **Avaliação das escolas e o aprendizado dos alunos**. Informativa Revista ANEC – ano II, outubro. Brasília: 2009.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Ética e Política em Função da Educação como Direito Público ou como Mercadoria?** Educ. Soc., Campinas, Vol. 25, N. 88, P. 703-725, Especial - out. 2004.

SOUSA, S. M. Z. L. **Avaliação do Rendimento Escolar com instrumento de Gestão Educacional**. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 10. Ed. Petrópolis, RJ, 2013.

SOUZA, Elisete Rodrigues. “**Accountability**” de professores : um estudo sobre o efeito da Prova Brasil em escolas de Brasília. Campinas, SP : [s.n.],2009.<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>. Acesso em 02 jun.2013.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara : São Paulo : Cultura Acadêmica, 2014.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: Concepção Dialético-Libertadora do Processo de Avaliação Escolar. S. P. Libertad. 1994.

WERLE. Flávia Obino Corrêa. **Sistema de Avaliação de educação básica no Brasil**: abordagem por níveis de segmentação. Brasília, Líber Livro, 2010.