

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – *STRICTO SENSU*

RITA DE CÁSSIA BLEICHVEL

ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
Uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC
na disciplina de Língua Portuguesa - Séries finais do Ensino fundamental

LAGES (SC), 17/12/2011

RITA DE CÁSSIA BLEICHVEL

**ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
Uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC
na disciplina de Língua Portuguesa - Séries finais do Ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação “*Stricto Sensu*”, para obtenção do grau de mestre em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

LAGES (SC)

2011

RITA DE CÁSSIA BLEICHVEL

**ESTADO AVALIADOR E ESTADO FORMADOR
A PROVA BRASIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS:
Uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC
na disciplina de Língua Portuguesa - Séries finais do Ensino fundamental**

Dissertação apresentada à Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC – Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação “*Stricto Sensu*”, para obtenção do grau de mestre em Educação, na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação, sob a orientação da professora Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Marilane Maria Wolff Paim – UFFS

Prof. Dr. Lindomar W. Boneti – PUCPR

Profa Dra Maria de Lourdes Pinto de Almeida – UNIPLAC

Prof. Dr. Geraldo Antônio Rosa – UNIPLAC - Titular do PPGE

LAGES (SC)

2011

*“Se há que se ter o Estado central
empenhado na regulação avaliativa,
que ela se dê de forma que enseje
a disseminação de valores que sustentem
o princípio da publicidade, com decorrente
prestação de contas/responsabilização regidas
por uma lógica republicana democrática,
ou seja, regida pelo interesse público,
pela atividade cívica, pela cooperação participativa,
pelo direito de participar e não
pela excelência da participação.”*

Dirce N. T. de Freitas

RESUMO

Este trabalho bibliográfico foi elaborado com o objetivo de abordar questionamentos a respeito da centralização atribuída à avaliação externa em larga escala, conhecida como Prova Brasil, diante da problemática dos seus resultados nas escolas estaduais de Lages/SC nas séries finais do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações, desde a década de 90, século XX. Período em que iniciaram as reformas educacionais na educação básica brasileira influenciadas pelas políticas públicas neoliberais internacionais, diante de uma visão gerencial e mercadológica. Utilizando a metodologia histórico-crítica, por meio de investigação documental que envolve as contradições e interpretação do contexto social, político-educacional no sentido de analisar a relação do desempenho escolar e a formação docente inserida neste contexto histórico de regulação das ações do Estado Avaliador Brasileiro. Os resultados esperados são as reflexões sobre a Prova Brasil como política de avaliação externa destinada à educação básica na discussão das práticas pedagógicas de aprendizagem inseridas na realidade escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Estado Avaliador Brasileiro, Prova Brasil, Desempenho Escolar.

ABSTRACT

This literature was developed in order to address questions about the centralization attributed to large-scale external evaluation, known as Exhibit Brazil, before the issue of their results in the public schools of Lages/SC in the final grades of elementary school, the discipline Portuguese language and to what extent, there is appreciation of the State over to the State Assessor Trainer in these assessments, since the late 90th century XX. Period that started the educational reforms in basic education influenced by Brazilian international neoliberal policies, before a managerial vision and marketing. Using the historical-critical method, by means of desk research that involves the interpretation of the contradictions and the social, political and educational in order to analyze the relationship between school performance and teacher training included in this historical context of the regulatory actions of the Brazilian State Assessor. The expected results are the reflections on Brazil as proof external evaluation policy for basic education in the discussion of pedagogical practices embedded learning in the school reality.

Keywords: Public Policy Education, State Assessor Brasileiro, Brazil Exam School Performance.

**Dedico este trabalho a minha querida mãe
Maria Olina Vargas
que sempre trabalhou muito
para criar sozinha a sua família.**

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Maria de Lourdes Pinto de Almeida pela orientação prestada no desenvolvimento deste trabalho e contribuir para o meu crescimento profissional.

A minha família pelo carinho, incentivo e compreensão.

À CAPES pela bolsa de estudos, enquanto estava inserida no Projeto do Observatório da Educação, Edital nº 38/2010.

Aos/às amigos/as que fizeram parte desses momentos sempre me ajudando e incentivando.

A todos/as os/as amigos/as da Escola de Educação Básica Cora Batalha da Silveira pelo carinho e apoio.

Aos/às colegas e professores/as do Mestrado em Educação da UNIPLAC pelo convívio e aprendizado.

Agradeço a todos/as aqueles/as que me ajudaram, de uma forma ou outra, a realizar uma conquista como esta.

LISTA DE SIGLAS

- ANEB = Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC = Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BIRD = Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
- BM = Banco Mundial
- CAPES = Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- EEB = Escola de Educação Básica
- FNDE = Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FMI = Fundo Monetário Internacional
- GERED = Gerência Regional de Educação
- IDEB = Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP = Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB = Lei de Diretrizes e Bases
- MEC = Ministério da Educação
- PAR = Plano de Ações Articuladas
- PDE = Plano de Desenvolvimento da Educação
- PPP = Projeto Político-Pedagógico
- SAEB = Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
- SAEP = Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
- SECAD = Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- OCDE = Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMC = Organização Mundial do Comércio
- PCNs = Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNUD = Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
- UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	22
2.1 Avaliação externa e ensinagem	22
2.2 As políticas públicas educacionais neoliberais	29
2.3 O Estado Avaliador Brasileiro	39
3. APRENDIZAGEM ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	58
3.1 Conceito de aprendizagem escolar	59
3.2 Desempenho escolar e a realidade educacional brasileira do século XXI	62
3.3 A formação de professores/as e as políticas neoliberais de Educação	65
4. UM ESTUDO SOBRE A PROVA BRASIL	73
4.1 Histórico da Prova Brasil	74
4.2 A Prova Brasil no contexto das políticas públicas	83
4.3 Análise dos resultados da Prova Brasil das escolas estaduais de Lages/SC, na disciplina de Língua Portuguesa – Séries finais do Ensino Fundamental	86
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	108

1. INTRODUÇÃO

“A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.”
(VÁZQUEZ, 1990, p. 206-207)

Desde jovem, quando escolhi cursar magistério no mesmo ano comecei a lecionar e por conseguinte, trabalhei muitos anos no ensino particular, em escolas montessoriana, cencista, entre outras instituições de ensino. Depois ingressei na escola pública, a qual estou até a presente data atuando como professora de Língua Portuguesa das séries finais do ensino fundamental e ensino médio.

Concomitante ao trabalho, cursei Letras na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), em 1996. Fiz pós-graduação em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1998; Neurolinguística em 2001 e uma disciplina especial em Sociolinguística, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em 2006.

No ano de 2009 participei como formadora do curso de Gestão da Aprendizagem Escolar/MEC – Gestar II, Língua Portuguesa, pela 27ª Gered de Lages/SC. Através do curso Gestar II, conheci e encontrei muitas/os¹ profissionais com os mesmos objetivos da referida disciplina, onde o universo da linguagem foi desdobrado em ações pedagógicas na escola que me fizeram repensar as práticas educativas e analisar conjuntura das políticas públicas.

E em 2010, ingressei no Mestrado em Educação na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) para dar continuidade a minha formação científica mas principalmente, por entender que uma/um profissional da Educação precisa estudar para

¹ O uso da grafia **o/a** é uma opção política, decorrente de orientações recebidas na Formação do Gestar II/MEC/2009 para revelar transgêneros (masculino/feminino) no discurso escrito.

acompanhar as pesquisas e dessa maneira, atualizar as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Por isso, diante de muitos questionamentos em sala de aula referentes às avaliações externas, especificamente, a Prova Brasil, através das publicações no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre os resultados relacionados ao desempenho escolar dos/as alunos/as percebi o quanto é importante compreender como se desdobra o processo configurado por reformas educacionais neoliberais que vêm ocorrendo no Brasil desde o seu início, na década de 90.

No entanto, a avaliação no contexto escolar é uma categoria pedagógica complexa, cercada de contradições, embora traduza de forma relevante a importância, a conquista do aprendizado, que muitas vezes, pode ser considerado como a soma de vários fatores. Porém, nesse estudo não abordaremos a avaliação em sala de aula, mas sim a Prova Brasil, que é uma avaliação em larga escala aplicada nas redes de ensino, realizada em todo o país com a finalidade determinar as políticas públicas por meio da aferição do desempenho dos sistemas e acompanhar ao longo dos anos os resultados obtidos, como controle de qualidade no ensino. Portanto, a pesquisa² aborda sobre a Prova Brasil no contexto da escola pública, fazendo uma abordagem crítica e problematizadora para dar visibilidade não apenas às questões pedagógicas mas, essencialmente, a respeito das políticas educacionais referentes às reflexões sobre a valorização do Estado Avaliador em anulação ao Estado Formador no sentido de compreender a indagação: Quais são os resultados da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC nas séries finais, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações da Prova Brasil?

E para esta dissertação muitos autores/as foram utilizados como aporte teórico, dentre alguns: Almerindo J. Afonso (2000), Margarita V. Rodriguez e Maria de Lourdes Pinto de Almeida (2008), Lindomar W. Boneti (2007), Newton Duarte (1999), Dirce N. T. de Freitas (2007), Luiz C. de Freitas *et al* (2011), Antonio Gramsci (1989), Dalila Oliveira (2000), Nicos Poulantzas (1980); Dermeval Saviani (2008), Eneida Oto Shiroma *et al* (2005) e Adolfo S. Vázquez (1990) pela importância das reflexões críticas que correspondem às análises referentes à problematização da pesquisa.

² Pesquisa vinculada ao projeto do Observatório da Educação, Edital nº 38/2010. - O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECAD, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em Educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP, estimulando a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

Nesse contexto, a Prova Brasil é uma avaliação externa que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), onde o INEP calcula um conjunto amplo de indicadores que monitoram o desenvolvimento da educação brasileira, que juntamente com o censo escolar resultam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e dessa forma, fornecem através das taxas de rendimento e de fluxo escolar, distorção idade-série, as informações cujas responsabilidades específicas encontram-se definidas na legislação: Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Sendo assim, a Prova Brasil, de acordo com o discurso oficial, é um instrumento que tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro juntamente com testes padronizados e questionários socioeconômicos.³ Nas provas, os/as alunos/as respondem a questões de Língua Portuguesa, com o objetivo em leitura e Matemática, referente à resolução de problemas. Assim como, professores/as das turmas e gestores/as das escolas avaliadas participam respondendo questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.⁴

Diante do exposto, faz-se mister analisar sobre a consciência da praxis no contexto escolar que se torna possível e necessária em situações produzidas no coletivo e acumuladas com o passar do tempo. Resultando assim, discussões numa perspectiva histórico-crítica⁵ para entendermos a atividade educacional e seus elementos constitutivos, como a particularidade de cada escola em relação com a totalidade dos resultados publicados no sítio do INEP. E dessa forma, refletirmos sobre o papel da teoria para compreendermos historicamente e por meio da crítica o papel atribuído à centralização da Prova Brasil no contexto da escola pública nos dias atuais, que se apresenta distante das práticas educacionais.

No entanto, a respeito da relação entre a teoria e a prática Vázquez (1990) afirma que em decorrência da praxis, que se trata da junção promovida entre a teoria e a ação é que se pode concretizar a socialização do conhecimento, transformando a realidade no plano histórico-social através da crítica e da reflexão sobre a ação. Pois é a teoria que fundamenta a prática. (VÁZQUEZ, 1990, p. 233) Dessa forma, o desempenho esperado perpassa pela

³ www.inep.gov.br – Acesso em 12 mar 2011 às 15h30

⁴ Não fazem parte do recorte da Prova Brasil as matrículas em turmas multisseriadas, em escolas que oferecem exclusivamente o ensino especial, na educação de jovens e adultos e em escolas indígenas que não ensinam a Língua Portuguesa.

⁵ Terminologia usada por Dermeval Saviani para expressar sua concepção global de Educação, com base no materialismo histórico e dialético, que discute a pedagogia histórico-crítica, afirmando que o conhecimento é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, produzido historicamente. (ARNONI, 2008) Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf> Acesso em 17 jan 2012 às 21h33

elaboração de contextos voltados para os processos de conhecimentos que surgem na história pessoal de cada aluno/a, determinando seus interesses e interagindo conforme se apropria das novas experiências de ensino, as quais apresentem valores fundamentais para a sociedade recuperar o sentido de educação escolar. Diante de que é contraditório denominar prática e praxis como sinônimas, em relação às especificidades da compreensão de cada uma. Assim, enquanto a prática acontece isolada de processos teóricos, a praxis resulta da reflexão filosófica sobre a teoria, pois de acordo com Vázquez (1990) “[...] e implica em certo grau de conhecimento da realidade que transforma e das necessidades que satisfaz.” (VÁZQUEZ, 1990, p. 234) Entretanto, o distanciamento da teoria nas relações educacionais favorece um sistema seletivo e discriminatório, excluindo ao mesmo tempo, as possíveis relações sociais determinadas pelos processos de ensino que priorizam a qualidade e a transformação da realidade constituída por elementos que permitem a contínua construção de novas informações, geradora de múltiplas ações em pouco espaço de tempo.

Sendo assim, é importante analisar a formação do ser humano, bem como, a formação de professores/as com base nas reformas neoliberais caracterizadas pelas práticas pedagógicas que se tornam expressivas na sociedade contemporânea, que na maioria, afastou-se da teoria seguindo os interesses da economia mundial voltada para a livre circulação de capitais e mercadorias. Dentro desta perspectiva, Gramsci (NOSELLA, 1992)⁶ propõe que a escola é sempre “scholé,” suspensão do trabalho produtivo, industrialismo, ou seja, o instrumento de trabalho para a escola unitária é a junção das relações políticas, sociais e produtivas. Portanto, o conhecimento sobre a filosofia da praxis que se constrói a partir da crítica, para que possa interferir nos problemas atuais do momento histórico articulando-a com a reflexão, que não pode existir sem a formação de profissionais que possibilitem a união entre a teoria e a prática. (MOCHCOVITCH, 1992, p. 17-18)

E também, considerando as adversidades a partir do surgimento das pedagogias contra-hegemônicas, a pedagogia histórico-crítica permaneceu atuante, porém, o papel do Estado desloca-se para a avaliação dos resultados no sentido de garantir a eficiência e a produtividade, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, passa a ser confiada às agências reguladoras, as quais repassam verbas conforme os resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Diante do exposto, Paro (2001, p. 29) discute sobre política e legislação, propondo o conceito de democracia como prática social que se constrói pela convivência pacífica e livre

⁶ Cronache torinesi, 227, 1916.

entre os seres humanos e grupos que se denominam como sujeitos históricos através da capacidade de possibilitar a condição histórica e plural, estabelecendo assim, a interação. Por isso, reporta-se ao sinônimo de “poder = força” pela imposição, caracterizando-se assim “a pedagogia da exclusão,” sobreposta pela dominação do império do mercado através das reformas de ensino neoconservadoras, acompanhadas de mudanças culturais, estratégias privatizantes, transformando a possibilidade de uma educação democrática, pública e de qualidade algo inacessível para as maiorias.

Sob esse aspecto, a relevância desta pesquisa se justifica pela dimensão das proporções que a Prova Brasil assumiu no contexto escolar, tanto no que diz respeito análise dos resultados publicados pelo INEP referentes às escolas públicas estaduais de Lages/SC que participaram das últimas edições dessa avaliação externa quanto à centralização e importância que a mesma possui em relação aos investimentos em Educação. No entanto, torna-se necessário compreender os reais objetivos dessa avaliação externa inserida nas políticas educacionais internacionais.

Nesse sentido, no contexto da educação brasileira, as políticas públicas avançam para as relações de produção, pois a reprodução da força do trabalho humano são exigências de um modo geral da escola pública nos dias atuais, que por meio da aprendizagem como instrumento de reprodução cultural e social, favorece a manutenção da estrutura capitalista. Entretanto, para Dore (2006), quando menciona que o autor Gramsci contribui para recuperar a situação educacional afirma que:

Por isso, Gramsci ressalta a importância de um movimento intelectual que difunda novas concepções de mundo, capazes de elevar a consciência civil das massas populares e de produzir novos comportamentos para que elas não se submetam à direção do Estado capitalista. (DORE, 2006, p. 339)

Diante da percepção de pensar e agir a respeito das questões educativas Del Roio (2006) coloca que as reflexões de Gramsci emergiram com o objetivo de promover o surgimento de grupos que oportunizassem um novo processo educativo em defesa de uma formação voltada para a cultura do ser humano, apropriando-se assim, do conhecimento necessário para educar as massas. Diante do exposto, para Del Roio (2006)

É nesse contexto que aparece, com toda a clareza, a necessidade de se educar e de se preparar o educador das massas, o partido revolucionário. A fim de estruturar a frente única, o partido deveria subtrair a base de influência dos

socialistas na classe operária, desorganizando essa agremiação, o que demandaria capacidade orgânica na fábrica e no sindicato, isto é, capacidade intelectual e organizativa. A visão mecânica e positivista da burguesia, que impregnava o operariado, deveria ser batida. Para isso, seria necessária uma massa crescente de intelectuais orgânicos da classe operária, que tivesse o mais estreito vínculo com o processo de trabalho, pois lhe caberia conduzir o necessário controle social da produção, fundamento do objetivo revolucionário. (DEL ROIO, 2006, p. 324)

De acordo com Del Roio (2006) é necessário buscar alternativas para revolucionar a educação brasileira e fundamentalmente, começar pela formação do/a educador/a para transformar a sociedade no enfrentamento das condições desfavoráveis dos sistemas de ensino do país que seguem as determinações das políticas educacionais internacionais. Sendo que, o autor (2006) complementa que para Gramsci, o trabalho é a emancipação do ser humano na sociedade.

Na reflexão de Gramsci, a dialética entre o educando e o educador resguarda sempre o trabalho como fundamento da sociabilidade emancipada do homem, ganha sempre novas dimensões. Gramsci parte da escola do trabalho, na qual prevalece a auto-educação, mas que possibilita um largo aprendizado a quem se pretende educador, pois é aqui – na auto-educação do trabalho – que se localiza a via para a emancipação humana. De qualquer modo, essa via já é a revolução em ato. (DEL ROIO, 2006, p. 327)

Pois, “por meio do trabalho o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais.” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426) Ou seja, para Saviani e Duarte (2006) a história social construída pelo trabalho e identificado pela divisão das sociedades em classes antagônicas, sendo que as relações de produção entre as classes fundamentais por meio da divisão social do trabalho resultam na representação do ser humano como um objeto e a apropriação desses resultados não permitem que todos os bens materiais e culturais sejam colocados à disposição da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos.

Porém, para os autores Saviani e Newton (2010) diante das circunstâncias relacionadas ao trabalho na sociedade capitalista contemporânea, o mesmo é considerado uma mercadoria que pertence ao capital. E por conseguinte, o/a trabalhador/a acomoda-se muitas vezes, porque se sente obrigado/a a vender a *razão da sua existência humana* pela sobrevivência. Sendo que, para ir além dessa situação insustentável, é necessária a transformação da atividade consciente nas relações humanas. E portanto, a filosofia da educação, no que se

refere à formação humana pode contribuir para que a Educação se insira nesse processo de construção de uma nova sociedade a partir dos sujeitos históricos e rever através de suas contribuições a compreensão do conceito de “clássico” como referência ao patrimônio cultural da humanidade que pode ser assimilado pelas novas gerações como elemento de sua inteira humanização e enquanto concepção de mundo. Pois contribui para o entendimento das relações dos seres humanos e nessa perspectiva ontológica, para os autores Saviani e Newton (2010) a Educação acontece através de um processo contínuo de formação humana, decorrente da história em conjunto com a filosofia que possibilita por meio das relações sociais, impedir que as ações capitalistas interfiram no desenvolvimento do ser humano durante a sua formação. Os autores Saviani e Newton (2010) propõem que

Por esse caminho a pedagogia ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia estará concorrendo, na educação, para a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação. (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 432)

Nesse contexto, Saviani e Duarte (2010) colocam que a formação humana do ponto de vista da filosofia da educação por meio do acesso aos clássicos, em que os mesmos permanecem atuais mesmo com o passar do tempo, sendo referência para as próximas gerações. Enquanto a filosofia, entendida como concepção de mundo traz a possibilidade de enfrentar as situações problematizadas nas épocas do desenvolvimento do ser humano. Portanto, os clássicos da filosofia tendem a contribuir de forma coesa para a pedagogia no sentido de abranger criticamente o processo de construção do conhecimento.

E diante das proposições sobre a formação do ser humano em um Estado-educador que se apresenta como Estado Avaliador no período 1988-2002, Freitas (2007) explicita que a avaliação da educação básica brasileira é discutível mediante duas dimensões, a pedagógica e a educativa. No que diz respeito à dimensão pedagógica são os componentes metodológicos, compreendidos pelos princípios, os meios, formas e maneiras da atuação do Estado. Já, a dimensão educativa estende-se no sentido formativo do agir estatal, como por exemplo, sobre a promoção de aprendizagens, propagação de valores e crenças e a indução de comportamentos, como propõe a autora

Tendo natureza histórica, o Estado-educador e o Estado-avaliador emergem do contexto histórico que define e emoldura o próprio Estado e a sua relação com a sociedade. Isso exigiu, num primeiro momento, considerar o Estado como realidade contextualizada e em transformação, bem como a sua relação com a educação. Feito isso, prossegue-se com a análise da dimensão pedagógica e da dimensão educativa da atuação estatal, focando a repercussão de iniciativas de avaliação em larga escala em unidades da federação, assim como a intencionalidade declarada de tais iniciativas, os princípios que a regeram, as estratégias utilizadas e algumas evidências em termos de aprendizagem, de difusão de elementos culturais e de indução de disposições e comportamentos. (FREITAS, 2007, p. 134-135)

Cabe esclarecer, de acordo com Freitas (2007) que a expressão “Estado-Avaliador” foi usada no início por Guy Neave (1988, 1998) referindo-se aos estudos sobre políticas de ensino superior para denominar a mudança centralizada da regulação burocrática para outra regulação estabelecida pelo Estado com objetivos voltados para a autonomia e autorregulação dos sistemas de ensino, e principalmente, a educação básica. Sendo que, essa regulação, tanto pedagógica quanto educativa demonstrou-se por meio da divulgação de alguns conceitos, ideais, que para a autora (2007): “Isso se deu especialmente por meio de fixação de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais, de certo controle editorial, de um ‘novo’ modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.” (FREITAS, 2007, p. 147)

Por conseguinte, numa trajetória histórica temos nas políticas educacionais a *internacionalização* e *regionalização* como tendências contemporâneas, devido às crescentes economias ou sociedades nacionais e respectivamente, as aproximações geográficas econômicas e sociais, atuando como processos concomitantes nos governos nacionais e locais. E através de estratégias que incentivam a competitividade revertida em resultados compensatórios, o Estado Formador cada vez mais se distancia da educação voltada para o desenvolvimento do ser humano, favorecendo o aumento das problemáticas educacionais, como afirma Freitas (2007) que

No âmbito da sociedade civil, o Estado buscou mobilizar indivíduos, grupos, setores sociais e a população em geral em torno de problemáticas educacionais, para o que se valeu de estratégias de aproximação, parcerias e alianças. Agentes/agências de pressão, de persuasão e socialização políticas, organizações não-governamentais e até o voluntariado foram envolvidos em iniciativas voltadas, direta ou indiretamente, para a qualificação da educação escolar básica. (FREITAS, 2007, p. 149)

De forma que, o Estado vem atuando como articulador na sociedade para agregar iniciativas voltadas para planejamentos de programas e projetos, em muitas situações através de trabalhos voluntários e parcerias. Assim como, a criação de *ambiência* que proporciona reprodução de práticas educativas nas práticas sociais, “principalmente por meio da criação de um ambiente legal propício à flexibilização e de mecanismos de incentivo às iniciativas privadas.” (FREITAS, 2007, p. 149) Pois, a respeito das práticas sociais, o Estado por meio de programas e iniciativas socioeducativas aproximou as ações públicas das privadas.

E no que se refere aos sistemas de ensino, o Estado atua como centro das regulamentações pedagógicas e educativas em concordância com as designações do Banco Mundial, numa dinâmica de redefinição do papel da força estatal ao administrar as forças sociais, diminui a influência indutiva e reafirma a sua hegemonia através das reformas que estabelecem metas para o desempenho escolar na educação básica. Pois para Freitas (2007),

Pode-se dizer que o trabalho avaliativo vivenciado nos sistemas e escolas – pré e externamente administrado (ao menos em parte) em sua concepção, finalidades, mediações e usos – sintetiza a experiência pedagógica formadora (educativa) de gestores, técnicos e professores, nos moldes da cultura gerencial. Ao vivenciarem no trabalho de gestão da qualidade/equidade do ensino experiências de aferição de desempenho de alunos e escolas – conduzidas segundo uma metodologia informada e instrumentada por estudos científicos -, os agentes de avaliação, tanto da esfera do sistema como da escola, familiarizam-se com os princípios políticos, administrativos, pedagógicos e educativos que regem a reordenação da regulação educacional, por meio de uma pedagogia que enseja o exercício teórico-prático regulado (mais prático, no caso dos agentes escolares) do “medir-avaliar-informar” e uma ambiência de difusão ideológica. (FREITAS, 2007, p. 169)

Para Freitas (2007) as ações políticas sempre buscaram o controle dos gastos públicos, porém seu avanço resultou nas últimas décadas não só em determinar programas sociais mas também, a racionalização e redistribuição dos orçamentos, com o propósito de transferir as responsabilidades públicas para a iniciativa privada. Nesse contexto, o ensino público em muitas situações de concorrência pelas informações divulgadas em relação ao desempenho nas avaliações externas sofre pelo descaso dos governos. E conseqüentemente, surgem movimentos educativos de regulação para formar gestores/as, assistentes técnico-pedagógicos, professores/as para se enquadrarem à cultura das avaliações com informações sistematizadas, no sentido de indagarmos a respeito das políticas educacionais públicas referentes ao Estado que apenas avalia, diante dos questionamentos: O que representam

realmente, os menores índices para as escolas? Quais as reais dificuldades dessas escolas e como se podem reverter esses resultados? Como compreender o processo avaliativo de cada escola?

Dentro dessa perspectiva, analisamos a lógica de privatização da educação pública que se propaga de maneira progressiva, mesmo diante do sucesso de muitas práticas pedagógicas na maioria das escolas, que ressaltam a importância de uma educação que não seja excluyente para que possamos fazer uma nova leitura da realidade da educação básica brasileira,

Sendo assim, para o desenvolvimento da pesquisa, no capítulo II tratamos especificamente sobre o contexto das avaliações externas, as políticas públicas educacionais neoliberais e o Estado Avaliador brasileiro nos dias atuais, através da conceituação de Estado-Nação, dos fatores históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais que contribuem para esta problemática, diante das reformas educacionais que priorizam os ajustes fiscais reduzindo os gastos com políticas sociais, educacionais, através de avaliações sistêmicas interligadas com as avaliações internacionais que verificam e controlam os resultados em todo o mundo, internacionalizando assim, os resultados em uma classificação simbólica, porém entendida como referência para os financiamentos econômicos. Bem como, as consequências para a educação básica desse modelo de regulação e controle das agências internacionais que se apresentam como suporte educativo e ao contrário, sobrecarregam os problemas no contexto escolar que se tornam desafios diante das possibilidades de termos uma educação pública de qualidade.

No capítulo III refletimos sobre as questões referentes ao desempenho escolar em relação à formação/atuação docente inserida neste contexto que compreende as práticas dos encaminhamentos do Estado, diante das contradições referentes à formação do/a profissional, do ser humano. Assim como, são tratadas nesse capítulo a conceituação de aprendizagem escolar, a realidade educacional brasileira do século XXI e também, a formação de professores/as e as políticas neoliberais de Educação.

O capítulo IV apresenta um estudo sobre a Prova Brasil, a sua origem, histórico e objetivos inseridos nas reformas políticas educacionais neoliberais da década de 90, em meio aos muitos questionamentos e resultados estatísticos, sem legitimação nas escolas que não conseguem identificar suas dificuldades e acabam sendo utilizados como modelos para as melhores e piores escolas, reforçando as desigualdades sociais. Embora algumas situações relevantes de praxis educativa nas escolas, que efetivamente realizam trabalhos com eficiência, mas do ponto de vista operacional dos resultados esperados estas escolas ironicamente não são reconhecidas na avaliação externa. E por conseguinte, o referido

capítulo aborda a análise dos resultados de 2005 a 2009 da Prova Brasil das escolas estaduais de Lages/SC, na disciplina de Língua Portuguesa – séries finais do ensino fundamental, diante da perspectiva que as políticas educacionais brasileiras discorrem sobre os princípios do Estado Avaliador, que uniu a regulação à informação enfatizando a ideia de controle na redefinição das relações entre Estado, Educação e sociedade.

E nas considerações finais, propomos ideias que vão ao encontro das reflexões referentes ao estudo e conhecimento sobre a análise dos resultados da pesquisa, bem como, analisamos também as propostas de políticas públicas que norteiam o sistema nacional de avaliação educacional brasileira, destacando a necessidade de compreender e refletir sobre a polêmica referente às publicações do desempenho escolar na Prova Brasil e a ausência de formação de professores/as em relação aos ditames do Estado Avaliador.

Portanto, essa pesquisa apresenta as análises dos resultados da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC que participaram das últimas edições, bem como o questionamento sobre a valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações em que as políticas educacionais neoliberais estão focadas na economia que objetivam os interesses das políticas internacionais. E ainda, a divulgação dos resultados pelo sítio do INEP tem repercutido de forma competitiva entre as escolas que na maioria das vezes, apenas recebem as informações quantificadas por meio dados estatísticos, assim como, mediante a preocupação e centralização da referida prova, com a formação dos/as professores/as em relação às reformas educacionais que passa a ser completamente esquecida pelos governos.

E assim, a praxis pedagógica, mesmo que de maneira isolada, acontece distante dos resultados descontextualizados, caracterizados pela regulação da educação básica pública, em vista dos modelos avaliativos utilizados como prestação de contas para a sociedade, consolidando práticas educacionais de exclusão nos processos de aprendizagem que entre outras razões, cumprem o papel gerencial e sua mercantilização. Entretanto, a avaliação externa em larga escala, como a Prova Brasil, encontra limitações desde a inadequação na *mensuração* dos dados à falta de conhecimento dos fatos relacionados à aprendizagem escolar. Nesse contexto, podemos mobilizar a sociedade, a comunidade escolar, no sentido de buscar nas pesquisas qualitativas abordagens críticas através de discussões fundamentadas no conhecimento da realidade escolar para corresponder às transformações necessárias à educação básica pública como um direito de todos/as.

2. O CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

*“A lógica do mercado na educação
supõe uma relação entre a oferta do serviço
educativo e a demanda da sociedade.
A ação do Estado se reduz a garantir
uma educação básica geral, liberando os outros
níveis do sistema às leis do mercado.
Ele premiará as instituições responsáveis
por produtos de melhor qualidade
para a demanda do mercado sancionando
as ineficientes, por meio da retirada da demanda.”*
(BIANCHETTI, 1997, p. 112)

Estamos diante de uma realidade desafiante no que se refere ao contexto das avaliações externas que fazem parte da conjuntura das políticas educacionais da escola pública brasileira. E para analisarmos este percurso, torna-se necessário explanar sobre as bases propostas pelo neoliberalismo, que trata a Educação através da lógica econômica de mercado, favorecendo a seletividade e a concorrência entre as escolas.

Primeiramente, abordaremos aspectos teóricos sobre as avaliações externas na educação básica inseridas no processo educativo para posteriormente, adentrarmos a respeito do neoliberalismo em relação às políticas educacionais públicas e sobretudo, analisar historicamente a expansão excludente do capitalismo internacional, que abriu espaço para a lei da oferta e da procura subordinando a Educação aos mercados financeiros.

2.1 Avaliação externa e ensinagem

Tomando como base, a pesquisa bibliográfica e documental iremos abordar como objetivo principal os resultados da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC que participaram das últimas edições dessa avaliação externa, especificamente nas séries finais, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador através da metodologia histórico-crítica. Bem como, dada a importância de se analisar o desempenho escolar em relação à formação docente e também, situarmos aspectos teóricos que se aproximam de uma realidade de angústias e frustrações no

âmbito escolar, onde permanece a discussão no sentido de possibilitar o enfrentamento das limitações e contradições referentes a um ensino que corresponda aos anseios da sociedade.

Não descartaremos, porém, a conjuntura das consequências que resultam no desempenho escolar, especificamente, porque a formação/atuação docente é importante para refletirmos através das discussões referentes as suas teorias e práticas, o questionamento da vinculação da praxis na organização do trabalho pedagógico, que de acordo com Vázquez (1990),

A atividade teórica em seu conjunto – como ideologia e ciência – considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, suas finalidades e seu critério de verdade. [...] Mas por estreitas que sejam as relações entre uma e outra atividade, atividade teórica de per (sic) não mostra os traços que consideramos privativos da praxis, e, por isso, não devemos colocá-la no mesmo plano que as formas de atividade prática que antes examinamos. A nosso ver, a atividade teórica não é de per si uma forma de praxis. (VÁZQUEZ, 1990, p. 202)

Por isso, é necessário fazer a correspondência entre a teoria e a prática, entendendo que na praxis as variações do trabalho pedagógico podem justificar ou não, o desempenho escolar. Pois há razões, que indicam uma interpretação vaga dos resultados divulgados pelas avaliações na educação básica, que de acordo com Monlevade e Silva (2000)

O que se registra, na prática, é a transposição mecânica dos instrumentos próprios da economia para a educação básica pública, merecendo destaque as novas formas de gestão do sistema educacional, a centralização dos mecanismos de controle e de avaliação e a prerrogativa de elaboração do currículo nacional. De fato, a política subjacente é a de que as escolas públicas devem assemelhar-se ou espelhar-se nas indústrias e, para isso, a gestão deve ser monopolizada e fortalecida, os gestores políticos, particularmente os diretores, devem centralizar as decisões e socializar a escassez de recursos financeiros [...]. (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 82)

Entretanto, para Monlevade e Silva (2000, p. 86) historicamente a lógica seletiva do sistema de avaliação produz exclusão, evasão e baixo desempenho escolar, em concordância às determinações políticas do governo federal, estadual e alguns membros do Ministério da Educação, que produzem e reproduzem as condições para a intervenção política e educacional dos representantes do Banco Mundial. Nesta perspectiva, faz-se necessário repensar o

contexto das políticas públicas educacionais, assim como, as práticas didático-pedagógicas, as formas de avaliação, possibilitando tempos e espaços para planejamento e estudo.

Como a pesquisa bibliográfica visa ao aprofundamento de um assunto específico, os resultados do desempenho escolar estão inseridos na interpretação do contexto, apresentando a realidade contraditória da educação básica pública, determinada pelas diferentes e conflitantes situações sociais. Sem que haja, apenas uma única verdade. Por isso, para que possamos explanar sobre as avaliações externas, no caso a Prova Brasil, faz-se mister refletir sobre a concepção metodológica da Proposta Curricular de Santa Catarina, (1998)⁷ que aborda na área de Língua Portuguesa a discussão das seguintes questões,

É bom salientar que a escola priorizou o ensino (pelo professor) e esqueceu a aprendizagem (do aluno e do professor). Aqui há duas questões implicadas: Por que é necessário ensinar sistematicamente? Como se aprende?

De modo geral, sente-se como óbvio que é necessário ensinar, mas o processo de aprendizagem não tem merecido questionamento em termos de perspectiva dentro da escola. De acordo com a orientação teórico-metodológica traçada no documento da SED, priorizar o ensino é, fundamentalmente, omitir e/ou recusar o princípio interacional da linguagem e, por extensão, da construção societária no mundo humano. Encarar a aprendizagem para dar sentido ao ensino é, antes de mais nada, interagir, interpretar, compreender, participar. É, também, como corolário, abandonar o autoritarismo nas relações dentro da escola e da sala de aula. Por outro lado, compreender o processo de aprendizagem é atuar no sentido de que haja continuidade na conquista do saber, o que nunca acontece na solidão – isto é, para caminhar com o aluno, o professor também vai, necessariamente, construindo o seu próprio saber (que, aliás, deve ser registrado através de relatos, para que seja possível a interação e o aprendizado em outros níveis dentro da própria escola). (PROPOSTA CURRICULAR DE SC, 1998, p. 15)

No entanto, na Prova Brasil as competências construídas e habilidades desenvolvidas perpassam por instrumentos cognitivos de avaliação, desmerecendo assim, em grande parte, a reflexão sobre a teoria e a prática do ensino da leitura, os quais representam a ensinagem⁸ em

⁷ www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1 Acesso em 15 mar 2011 às 22h30

⁸ A expressão *ensinagem* foi inicialmente explicitada no texto de ANASTASIOU, L. G. C., resultante da pesquisa de doutorado: *Metodologia do Ensino Superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica*. Curitiba: IBPEX, 1998: 193-201. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. Disponível em:

http://www.google.com.br/#hl=ptBR&cp=23&gs_id=2z&xhr=t&q=conceito+de+%22ensinagem%22&pf=p&sclient=psyab&biw=1024&bih=348&source=hp&pbx=1&oq=conceito+de+%22ensinagem%22&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=&gs_upl=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=a22189e094eadf36 Acesso em 20 jan 2012 às 17h15

todas as áreas do conhecimento trabalhadas na educação básica pública. Por isso, faremos a problematização sobre algumas questões referentes à interferência das políticas educacionais vigentes: a sistematização do ensino com base em resultados de avaliações do governo, a cobrança de um/uma profissional que corresponda aos resultados esperados, o conhecimento em substituição a métodos eficazes de ensino para que as políticas neoliberais prevaleçam em detrimento das ações pedagógicas diferenciadas e ao aniquilamento das instituições escolares e acadêmicas, que de acordo com Monlevade e Silva (2000)

As prescrições e as políticas emanadas dos organismos multilaterais são de enfraquecimento das instituições escolares e acadêmicas, de desqualificação do ensino e de seus profissionais e, simultaneamente de utilização da educação pública como instrumento para mitigar a pobreza, legitimar as desigualdades sociais, reclassificar a inserção no mercado de trabalho rotativo e requalificar os profissionais. (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 82)

Nesse sentido, a “educação” poderá argumentar conscientemente pelo ensino de qualidade, pública e gratuita, pois para Duarte (1999), “A vida cotidiana da sociedade contemporânea torna-se cada vez mais complexa, exige cada vez mais a utilização de conhecimentos e habilidades [...]” (DUARTE, 1999, p. 50). Uma vez que, nessa contradição, surgem os mais variados problemas educacionais, os quais, diante das tendências capitalistas, a educação deixa de ser um direito quando passa a ser financiada, como uma mercadoria. (MONLEVADE, 2001). Diante dessa realidade, Monlevade (2001, p. 102) destaca que as avaliações periódicas previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁹ com critérios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação, desencadeiam processos facultativos de obrigatoriedade do Estado, diante da inexistência de vagas na educação pública ou oferta de ensino precário. O autor reafirma que

Esta contradição foi construída no embate entre forças de esquerda e de direita na Constituinte. A solução foi registrar com certa harmonia, quebrada no art. 213, a força das duas correntes, a primeira centralizando a política educacional na escola pública universal e a segunda defendendo a caminhada histórica caótica de respostas estatais ou privadas às necessidades de escolarização. (MONLEVADE, 2001, p. 106)

⁹ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Pois, a fragmentação nos níveis federal, estadual e municipal favorece a oferta de ensino particular pago. Importante complementar também, que de acordo com a autora Mochcovitch (1992)

Gramsci insiste assim na necessidade de garantir, pelo menos nos níveis básicos de ensino, a existência da escola formativa, desinteressada, que representa a verdadeira tendência democrática. A escola democrática, que deve ser assegurada a todos pelo Estado, quando este é “ético” e “educador,” é aquela através da qual a sociedade coloca “cada cidadão,” em termos gerais e pelo menos “abstratamente,” na condição de se tornar “governante.” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 56)

Assim, temos demonstrações de intenções de que algo está sendo feito, desde que garantido o funcionamento da hegemonia, com o consentimento dos/as governados/as, através da criação do Estado burguês democrático que assume a obrigação de definir uma política de educação e de sustentação de uma escola que proporcione aprendizagem gratuita e ensino técnico. Pois, para a autora é por meio da criação da obrigação de desenvolver políticas educacionais que o Estado mantém as escolas públicas para “que possa garantir *a cada governado aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar.*” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 57) E sobre este conceito de *democracia* é que são orientadas as reivindicações políticas e sociais do *povo*, entre elas a luta pela escola pública e a garantia de acesso à cultura para se aproximar do cotidiano, situada na história cultural da humanidade e necessariamente, somente com uma escola formativa, que se aproxime da realidade de cada comunidade e em conjunto com a compreensão de sua herança histórica e cultural para então, situar-se nela, no sentido de não cristalizar as diferenças sociais.

Sendo que, para Santos Filho e Gamboa (2007) o processo de transformação em um contexto histórico gera contribuições que buscam destacar o materialismo histórico, propondo a síntese como uma das suas categorias fundamentais.

[...] Dessa forma, o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumento teórico-metodológico presente no momento da relação. Por outro lado, a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. O resultado desse processo de interrelação e de mútua elucidação é o conhecimento, entendido como “concreto no pensamento.” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007, p. 104)

Isto é, na medida em que utilizamos resultados e dados, precisamos interpretar e contextualizar conforme as concepções embasam o conhecimento adquirido. E nessa perspectiva, Kosik (2010) apresenta o conhecimento humano como totalizante fundamentando a teoria materialista, entendida como reprodução da realidade, pois coloca em evidência as várias formas do conhecimento em todos os níveis em que

A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir *todos* os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta. Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possui sua própria estrutura (e, portanto, não é imutável nem dado uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões metodológicas que se convertem em orientação neurística e princípio epistemológico para estudo, descrição, compreensão, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade, quer se trate da física ou da ciência literária, da biologia ou da política econômica, de problemas teóricos da matemática ou de questões práticas relativas à organização da vida humana e da situação social. (KOSIK, 2010, p. 44-45)

Por conseguinte, a totalidade corresponde à realidade social e pode ser compreendida (KOSIK, p. 148) inseparável dos mesmos produtos e formas de existência: “esta não existe a não ser na totalidade histórica destes seus produtos, os quais em relação a ela não são ‘coisas’ exteriores e acessórios [...]” mas também, que expressam a realidade na essência humana e criação. Pois para o autor,

A única realidade do mundo humano é a unidade da situação empírica e da sua criação, de um lado, e dos valores transitórios ou vitais e de sua criação, do outro; mas depende do caráter *histórico* da realidade se a unidade de ambos os termos se realiza na harmonia dos valores encarnados e, portanto, das situações impregnadas de valores, ou na cisão de uma empiricidade vazia e desvalorizada e de valores ideais e transcendentais. (KOSIK, 2010, p. 148)

No entanto, a compreensão da realidade está além das situações postas, pois não é um amontoado de eventos ou situações permanentes, é a possibilidade que fundamenta o sair da opinião à ciência, dos conceitos enrijecidos ao conhecimento, do imaginário à verdade, a qual, Vázquez (1990) discorre sobre a ação transformadora da realidade fundamentada pelo conhecimento que se deseja, pois é a prática no cotidiano que se revelam as afirmações das

conclusões teóricas verdadeiras ou não. E no que diz respeito a determinados juízos sobre a realidade, a falta de resultados os comprova que eram falsos. O autor adverte,

Mas é necessário evitar interpretar essa relação entre verdade e aplicação feliz, ou entre falsidade e fracasso, num sentido pragmático, como se a verdade ou a falsidade fossem determinadas pelo êxito ou fracasso. Se uma teoria pôde ser aplicada com êxito é porque era verdadeira, e não inversamente (verdadeira porque foi aplicada eficazmente). O êxito não constitui a verdade; apenas a transparece, isto é, torna manifesto que o pensamento reproduz adequadamente uma realidade. (VÁZQUEZ, 1990, p. 156)

Pois, quando há determinação da existência humana como transformação da realidade temos a praxis, unidade entre o ser humano e o mundo. Entendendo que, toda praxis é considerada atividade, porém nem toda atividade é praxis, por ser específica. Pois, para Vázquez (1990), “a atividade propriamente humana só se verifica quando os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade, e terminam com um resultado ou produto efetivo, real.” (VÁZQUEZ, p. 187) Isso significa, que as investigações anteriores, determinam e conduzem os passos enquanto são apropriados, como também, direcionam para resultados concretos, reais, no sentido de que as respostas não vêm essencialmente do passado e sim, da construção histórica do que podem vir a ser.

Portanto, para este estudo, algumas considerações se fazem indispensáveis como abordar discussões sobre questões sociais onde os mesmos estão inseridos. Assim como, para Demo (1991) ao referir-se à dialética da qualidade expõe que

O mundo teórico abstrato é uma construção científica e terá que ser diferente – por vezes muito e até totalmente diferente – do mundo da prática. A lógica da prática – que chamamos de dialética – procede de modo diverso, na unidade de contrários. A “lógica” da dinâmica social também depende de fatores políticos por definição, nunca formalmente devassáveis de todo. Até porque uma situação política formalmente devassada é pura abstração. (DEMO, 1991, p. 75)

Entretanto, as propostas educacionais públicas estão pautadas nos discursos sobre a cidadania, democracia, desde que como resultado, se possa ludibriar a massa ignorante. Para o autor, “A democracia vive desta dicotomia concreta, pois o Estado que a sustenta propõe muito praticamente que seja controlado pela cidadania popular [...]” (DEMO, 1991, p. 89) Como constatação, entendemos que mesmo inconscientes os sujeitos permanecem nos

ditames do capitalismo, porém nos processos participativos considerando a ausência entre a prática e a crítica, incorporada pela teoria que contextualizam as possibilidades concretas.

Por isso, na medida em que o/a professor/a possibilita a mediação do/a aluno/a com o conhecimento socialmente construído e acumulado historicamente, como tal, precisa contextualizar a aprendizagem significativa e crítica. Vale salientar que a realidade oferece condições para estudarmos a relação sobre o desempenho escolar e a formação dos/as professoras, numa perspectiva histórico-crítica. Reportando-nos à Gramsci (1989, p. 18), quando coloca que “Uma filosofia da *praxis* só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente).” Uma vez que, faremos análises que permeiam questões relativas à avaliação, porém, no sentido de compreender as políticas públicas que apresentam os dados sobre o desempenho escolar através de reflexões a respeito dos mesmos e por conseguinte, análises referentes à realidade educacional brasileira do século XXI, para posteriormente, nessa trajetória da ensinagem dialogar com o que acontece nas práticas pedagógicas na escola pública em seu contexto histórico.

2.2 As políticas públicas educacionais neoliberais

As políticas educacionais no Brasil seguem o modelo neoliberal que podem abranger tanto no aspecto legal do sistema educativo, como objetivos, currículo, formação ou quanto à questão do desenvolvimento por parte do governo, das políticas sociais. Inicialmente, faremos um percurso histórico sobre o neoliberalismo para compreendermos a sua relação direta com as políticas educacionais.

Nessa perspectiva, para Moraes (2001) todos os vocábulos: liberais, ultraliberais, neoliberais, neoconservadores, nova direita, estão muito próximos dos liberais contemporâneos por serem responsáveis a duas tradições ideológicas que foram se unindo durante o século XIX pelas ideias liberais e conservadoras. Sendo que o liberalismo econômico nos dias atuais considera as abordagens políticas consolidadas ainda no século XIX. O autor menciona que a palavra *liberal* no continente europeu significa que se trata de alguém influente na sociedade, que busca projeção através das oportunidades econômicas do livre mercado e a crítica à intervenção e planejamento do Estado. Também, para o autor (*Ibid*, 2001) a palavra liberal nos Estados Unidos, é praticamente o contrário, pois se refere aos/às

adeptos/as do Partido Democrata, que são a favor de políticas públicas sociais e a intervenção reguladora do Estado.

Sendo que, o marco inicial do liberalismo foi através da publicação da obra *A riqueza das nações* (1776), de Adam Smith, que afirmava “que o mundo seria melhor – mais justo, racional, eficiente e produtivo – se houvesse a mais livre iniciativa, se as atitudes econômicas dos indivíduos e suas relações não fossem limitadas por regulamentos e monopólios garantidos pelo Estado ou pelas corporações de ofício.” (MORAES, 2001, p. 13) Nesta obra, Smith expõe sobre a necessidade de desregular, privatizar e reduzir as funções do Estado, estimulando o lucro e os interesses individuais, além de premiar e incentivar a livre concorrência e conseqüentemente, a criação de um sistema ordenador de preços para identificar as prioridades de cada empresa. Sendo que, para Moraes (2001) algumas estratégias podem ser facilmente identificadas, como

Tentemos agora uma primeira síntese das principais ideias neoliberais. Elas acentuam duas grandes exigências gerais e complementares: privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulador,” ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O Estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que vão tentara estabelecer. (MORAES, 2001, p. 35)

Esses argumentos enfatizam o efeito da desregulação e privatização das políticas sociais, como a educação, que desde o final dos anos 70 com a mundialização financeira, vem determinando uma nova ordem para os governos brasileiros, transferindo e concedendo competências. Nesse sentido, o autor (2001) destaca

Reparemos bem nisso: a ideologia neoliberal prega o dismantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de normas, regras e leis) para uma esfera maior: as organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominadas pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam. (MORAES, 2001, p. 39)

Essa situação apontou mudanças em todos os sentidos, na vida, na democracia e de certo modo, o direcionamento para o capitalismo comercial, representando um processo de desvalorização da força do trabalho, expressas por Moraes (2001) ao mencionar que

Uma nova ideologia está associada a essas mudanças. Nessa nova moral, o socorro à miséria absoluta talvez ainda permaneça como valor coletivo. Mas é cada vez mais separada da noção de *seguridade*, que deve antes ser vista como um fenômeno privado, envolvendo poupança, investimento e capitalização, *previdência* enfim, no sentido estrito do termo. Nesse novo mundo moral, quem prevê, terá – quem não prevê... Multiplicar-se-iam as adesões a organizações intermediárias não governamentais, cada vez mais empenhadas na solução privada e setorizada de problemas relativos à educação, a política de amparo à pobreza absoluta, habitação, saúde, atividades culturais, etc. – atividades e serviços antes cobertos por organismos políticos submetidos a votações (nacionais ou locais). A “comunidade solidária,” a filantropia e a caridade aparecem como complemento das tais “reformas orientadas para e pelo mercado.” Tudo isso está nos relatórios do Banco Mundial e de outros organismos de “monitoração externa.” Sem muito mistério. (MORAES, 2001, p. 41)

Porém, Moraes (2001) ainda coloca que existe outra forma de avanço neoliberal, que é o fundamentalismo de mercado neoliberal, onde se acredita que o mercado livre é contínuo, ou seja, independe da produção pois o consumo é de acordo com a demanda econômica e social, onde os riscos fazem parte da competição, sem garantias, condição muitas vezes desigual. E dentro dessa temática, as pessoas vivem na realidade neoliberal, inseguras, desacreditadas, sem entender das decisões que já foram tomadas. No entanto, na escola, não é diferente, porque toda essa catástrofe gira em torno de todos/as nós e os resultados das políticas educacionais estão sempre movimentando as ações da sociedade. Pois para o autor (2001)

A reforma do Estado pregada pelos neoliberais pretende criar uma espécie de Estado gerencial, enxuto. Em vez de atribuir a entidades de governo tarefas produtivas e de prestação de serviços, monta comitês e agências encarregados de controlar e contratar serviços prestados por empresas privadas, justamente aquelas que teriam adquirido as entidades anteriormente estatais. Notemos que as instituições do “Estado Velho” eram, pelo menos em princípio, subordinadas ao controle de organismos políticos eleitos: congresso, assembleias estaduais, câmaras municipais, etc. Eram também submetidas à fiscalização judicial dos atos e contas públicas. As novas agências controladoras são instituições ultrapoderosas, mas de fato e de direito imunes a qualquer forma de controle efetivo. São instituições que, cada vez mais, tendem a não responder diante de qualquer soberania política. Não podem ser controladas – mas também não podem (e não pretendem) ser

legitimadas por instituições democráticas convencionais. E esse é um fato de instabilidade política não desprezível. (MORAES, 2001, p. 136)

Dentro dessa perspectiva, faz-se mister identificar as estratégias neoliberais no campo educacional, essencialmente, no que diz respeito às avaliações externas, para que a partir do conhecimento de causa se possa assumir o enfrentamento das adversidades e fazer da educação pública uma possibilidade para que de acordo com o autor, “Aqueles que são reduzidos à condição de manada podem discordar dessa caminhada silenciosa para o abate.” (MORAES, 2001, p. 139) Pois,

Se não forem barrados os empreendimentos macabros da barbárie atual, se eles não forem enfrentados nas lutas políticas que se desdobram em cada pequeno canto do planeta, não deixarão de surgir essas alternativas desesperadas, prometendo “soluções finais” para a insegurança, o risco, a precariedade da vida e a ameaça de morte. Em cada um desses pequenos combates é o destino da humanidade que se disputa. (MORAES, 2001, p. 139-140)

Nesse sentido, é pelas muitas ações desenvolvidas no cotidiano escolar através da praxis, da resistência e em conjunto com manifestações da necessidade de se evitar os efeitos do neoliberalismo para humanizarmos as reformas educacionais. Entendendo assim, que as avaliações externas, quando quantificadas não expressam, e portanto, não devem atingir o espaço pedagógico das escolas, que na luta por melhores condições de ensino buscam a formação do ser humano, tanto no que diz respeito aos/às profissionais quanto aos/às alunos que acreditam na esperança por dias melhores, fortalecendo as forças democráticas para a concretização de uma escola que não seja instrumento de exclusão social, mas como abertura de opções para que a História seja outra.

Entretanto, para ampliar a discussão sobre o neoliberalismo Bianchetti (1997) afirma que desde as últimas três décadas as políticas educacionais não dependem somente de uma conjuntura histórica, mas também das estratégias políticas das pessoas que estão no poder político. Sendo que entre as teorias que correspondem às concepções neoliberais, o autor identifica a *teoria do capital humano*, enfatizando que

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com o sistema

produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda às características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é autorregulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas. (BIANCHETTI, 1997, p. 94)

Pelo exposto, a perspectiva economicista corresponde para a sustentação dos princípios dessa teoria, em que a escola se encontra estruturada na lógica da produção e oferta e descrevendo assim, as características resultantes do sistema de avaliações externas, que obtêm um produto, uma nota quantificável para ser aferida pelos governos.

Outra teoria neoliberal para Bianchetti (1997, p. 94) é a *teoria das decisões públicas*, que a princípio os governos não têm preocupação com as soluções mais adequadas, justas ou seja, por um lado, demonstra preocupação pela organização dos bens públicos, como defesa nacional, judiciário, entre outros valores correspondentes ao Estado, porém, por outro lado, com o sistema de pressão econômica. Pois, a grande emblemática é que tanto as políticas *para a educação* quanto as políticas sociais, que estão atreladas no sistema educativo brasileiro são as ações que fundamentam as imposições do modelo neoliberal,

Para o mesmo autor (1997) “Essa lógica coloca a educação como um bem econômico que deve responder, da mesma maneira que uma mercadoria, à lei da oferta e da demanda.” (BIANCHETTI, 1997, p. 95-96) E conseqüentemente, competindo com outras escolas.

Outro fator relevante, segundo o autor (1997) refere-se às questões de descentralização da educação presentes em suas propostas neoliberais e a redução de responsabilidade do Estado é uma das características. Pois essa transferência tem o objetivo de passar o controle da educação para os pais, onde a legislação nacional estabelecerá um aporte limitado às unidades escolares, garantindo ainda o controle para futuras propostas centralizadoras. Outro agravante, colocado pelo autor: “A descentralização ao nível educativo supõe, por um lado, a transferência das instituições nacionais aos Estados e municípios e, por outro lado, a decisão de fornecer subsídios do Estado à educação privada.” (BIANCHETTI, 1997, p. 102) O autor esclarece que essas transferências são consideradas propostas como modelos de participação social, considerando-se a filosofia que a inspira, essa participação não representa democraticamente alguma alteração no sistema porque retrata apenas o interesse individual diante das condições financeiras de cada um/uma em uma sociedade competitiva. Pois a responsabilidade do Estado é impedir que a iniciativa privada atenda a procura nos lugares onde as privadas não investem.

E também, a questão sobre a afirmação que quanto menor a escola, mais fácil eficiente ela se torna é uma contradição, o autor (1997) expõe que

A descentralização, como estratégia de eficiência administrativa e de redução de custos, é considerada como valor universal, baseado no princípio da eficácia dos controles nas unidades menores, em contraposição ao aparelho burocrático que seria gerado em estruturas maiores. (BIANCHETTI, 1997, p. 103)

Assim como, para Bianchetti (1997) essa problemática que envolve as realidades sociais não exploram as causas da questão, pois apresentam somente situações empíricas de críticas referentes à burocracia do Estado, mas não trazem a contextualização histórica dos fatos, permanecendo as colocações sem justificativas plausíveis. O autor afirma que

O conceito de descentralização [...] é coincidente com a perspectiva atomística da sociedade e implica uma transferência de responsabilidade ao nível individual nas sociedades como as latino-americanas que, pelas características de seus processos histórico-sociais, têm acumulado amplos setores marginalizados dos processos de desenvolvimento econômico. (BIANCHETTI, 1997, p. 103)

Portanto, como a descentralização tem por fundamentação filosófica o individualismo torna-se insustentável entendê-la em uma perspectiva democrática e progressista, pois pode ser confundida em discursos sociais que pregam o uso da descentralização para aproximar as realidades educativas ou administrar as despesas, que são os modelos propostos pelo neoliberalismo.

Por esta razão, para se evitar distorções, a pesquisa trata de reconhecer as incoerências, assim como os autores Lüdke e André (1986) que afirmam que para transpor uma descrição no sentido de interpretar um fenômeno “É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49) Bem como, buscar a compreensão dos desafios educacionais, onde propostas neoliberais que a princípio podem parecer razoáveis ou que diante das pressões impostas pelos processos, como é o caso das avaliações externas na divulgação dos resultados sem diagnosticar as fragilidades pedagógicas e até mesmo, refletir sobre as iniciativas de aprendizagens excelentes que no conjunto, acabam representando pouco desempenho. Dentro da conjuntura escolar, muitas vezes, por falta de conhecimento e

pesquisa algumas informações são equivocadas e compreendidas como coerentes à situação. Por exemplo, a comunidade escolar acompanha os resultados das avaliações sem conhecer a intenção dos mesmos.

Porém, Gramsci (1989, p. 76) pondera quando afirma para não nos descuidarmos em relação às técnicas ingênuas que resultam em senso comum, porque na esfera científica o processo está restritamente ligado e condicionado aos instrumentos técnicos e metodológicos, pois “Deve-se aprofundar a questão do estudo da técnica do pensamento como propedêutica, como processo de elaboração, mas é preciso cautela, já que a imagem de ‘instrumento’ técnico pode induzir ao erro.” (GRAMSCI, 1989, p. 78)

Entretanto, Silva (2002) aborda sobre as fragilidades das políticas públicas diante das críticas às avaliações que não correspondem aos paradigmas de ensinagem,

Os dados e os diagnósticos oficiais demonstram a ineficiência dessas políticas sociais e educacionais. As taxas de analfabetismo perduram, a evasão escolar e a repetência mantêm-se visíveis ou são ocultadas, [...] e o trabalho pedagógico coletivo são desafios, persistem, ainda, as questões metodológicas e de avaliações em relação às dificuldades de aprendizagem das crianças e adolescentes das famílias de baixa renda e baixa escolaridade. (SILVA, 2002, p. 198-199)

Diante dessa perspectiva Santos Filho e Gamboa (2007) afirmam que “a educação como parte desse todo social concreto, histórico e conflitivo e de propor ações transformadoras; nesse caso, nem todas as abordagens são consequentes com essas exigências,” (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2007, p. 78-79), pois mesmo diante de uma gama variada de abordagens, analisando portanto, que os resultados estão condicionados aos procedimentos relacionados à problemática, as implicações e os pressupostos precisam ser explicitados para que também, possam ser compreendidas as análises críticas.

A constatação de ausência na formação docente pode também evidenciar a precariedade e deficiência no ensino, por outro lado, verificaremos o apoio e estímulo à produção do conhecimento e conseqüentemente, refletir sobre a formação docente, o impacto das políticas neoliberais para a Educação no que se refere às reformas como processo de mensuração do conhecimento. E nesse processo, para Torriglia (2009) a categoria central da ontologia¹⁰ do ser social é o trabalho, o qual é a principal atividade do ser humano,

¹⁰ Ontologia: Filosofia. Ciência do ser em geral, que considera o ser em si mesmo, independentemente do modo pelo qual se manifesta. Disponível em: www.dicio.com.br

produzindo, reproduzindo e transformando suas vidas através do conhecimento, amparado por uma metodologia.

O mundo objetivo, portanto, é a praxis social, o movimento histórico do ser social. O processo de objetivação possibilita a satisfação das necessidades e também a criação de novas necessidades, objetivando o mundo “fora” dos seres humanos para conhecê-lo, antecipá-lo e transformá-lo mediante uma atividade vital (o trabalho), e orientá-lo por meio de finalidades. É nesse mundo efetivo em que se apresentam as múltiplas redes de causalidades e relações que os seres humanos deverão decidir entre alternativas oferecidas e onde as posições teleológicas adotadas deverão materializar essa eleição. Na verdade, a gênese humana é no fundo a gênese da necessidade sempre novas. (TORRIGLIA, 2009, p. 84)

Pois é através de uma metodologia adequada a questões, como a produção de conhecimento em pesquisas educacionais, em especial, a formação/atuação docente e sua contribuição para a melhoria do ensino que possivelmente, encontraremos respostas satisfatórias para compreender metodologicamente, numa perspectiva histórico-crítica que a educação é uma característica *do e para* o trabalho humano, ou seja, um processo de desenvolvimento humano. E é pelo domínio do conhecimento acumulado, participação do saber escolar, que se pode afirmar que a humanidade está sendo historicamente construída, pois de acordo com Saviani (2008):

[...] A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2008, p. 422)

Portanto, para o autor Saviani (2008) o saber produzido historicamente, contextualizado e principalmente, construído a partir das condições de sua produção e transformação, consequência de um método pedagógico a partir da prática social, compreende como início e fim da prática educativa.

Outro percurso importante neste estudo é analisar qualitativamente, aspectos marcantes que contribuem de maneira contraditória como encadeamento das informações que marcaram o surgimento de pedagogias contra-hegemônicas na década de 80. (SAVIANI, 2008, p. 413) E ainda, o fato de apresentar um questionamento respaldado cientificamente sobre o neoliberalismo é fundamental, portanto, para considerar que as condições na Educação envolvem precedentes do capitalismo, “Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e jovens permanecem excluídas do mercado de trabalho e da participação ativa na vida da sociedade. Consuma-se, desse modo, a ‘inclusão excludente’ (*Op. cit*, p. 442).”

Dentro dessa concepção, Monlevade (2001) coloca a importância da apreensão de conhecimentos e habilidades necessários não só na escola, mas como uma continuidade crescente na vida de cada um/uma, que de acordo com o autor

Tanto para o trabalho assalariado, como principalmente para os empreendimentos de trabalho autônomo, não há mais lugar senão para quem detenha conhecimentos e habilidades que se aprendem somente com um sólido ensino médio e profissional e numa idade acima dos catorze anos. Não podemos encarar o século XXI com somente oito anos de ensino obrigatório, sob pena de o Brasil continuar no subdesenvolvimento econômico e cultural. (MONLEVADE, 2001, p. 148)

Este contexto real retrata as exigências para a formação inicial e não se refere exclusivamente ao ensino fundamental, mas a educação básica, o ensino médio articulado à educação profissional. Entretanto, em tal contexto de discussões, outro procedimento faz-se mister, uma investigação contundente sobre a teoria e a prática no fazer pedagógico, apontando assim, possibilidades de enfrentamentos e resistências aos desmandos na Educação do século XXI, em que as propostas, interrogações e contradições são justificáveis diante do caos que se instalou na escola pública brasileira. E mesmo no estado de Santa Catarina, norteados/as pela Proposta Curricular de ensino, sofremos pela falta de entendimento e estudo teórico da conquista coletiva catarinense, na medida em que viabilizam alternativas político-pedagógicas como referenciais para a prática em sala de aula.

E por conseguinte, um dos objetivos dessa pesquisa é sensibilizar o Ministério da Educação (MEC/INEP) sobre as questões do cotidiano escolar, onde o/a aluno/a não é um/uma cliente e sim, um ser humano que é esquecido/a pelo Estado/Federação. Assim como, possibilitar a divulgação desse estudo para que chegue até a comunidade escolar, pois no que

se referente ao aspecto avaliativo, o governo federal impõe instrumentos de medida para definir investimentos injustificáveis perante o processo de ensinagem, que através desta abordagem científica serão analisados e contextualizados, ressaltadas pelas exigências metodológicas da pesquisa bibliográfica e documental.

Pois, para Gramsci (1989), “Se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção do mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou menor complexidade da sua concepção do mundo [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 13) Podemos inferir, que compreender a essência da linguagem é participar dinamicamente da diversidade do mundo, da cultura universal. É colocar-se diante da vida, de um dialeto historicamente rico. Mas se não pudermos, devemos pelo menos, conhecer bem a Língua Portuguesa, pois, uma grande cultura pode ser traduzida de outra grande cultura, ou seja, uma grande língua nacional historicamente rica e complexa que possa interpretar qualquer outra cultura, isto é, ser uma expressão mundial. Ao passo, que com apenas um dialeto, não será possível.

Nessa concepção, o/a profissional que trabalha com a língua materna precisa necessariamente, estender-se a uma metodologia interdisciplinar para o exercício da linguagem e da comunicação. E sobretudo, estabelecer procedimentos para conduzir um trabalho de proficiência em leitura capaz de desenvolver a valorização do ser humano que participa concretamente na realidade de uma sociedade que cobra e exclui.

Ainda, sobre o exposto, é importante frisar que enquanto o/a profissional da Educação necessita de formação para sair da condição de explorado/a da classe trabalhadora, o/a mesmo/a está sendo esquecido/a propositalmente, pela fragmentação da sua carga horária, rotatividade e desvalorização salarial. Entre outras mazelas que pertencem à conjuntura deste estudo e estão entrelaçadas às condições encontradas na realidade escolar, assim como, as responsabilidades do processo produtivo na ensinagem, assim como, o conhecimento que é a garantia de igualdade e direitos sociais.

Pois, é através da pesquisa que podemos perceber historicamente que o liberalismo trata da escola pública como um negócio, somente com a preocupação com a aferição dos resultados, excluindo quantos/as forem necessários do conhecimento científico, da participação social que dignifica o ser humano.

Neste primeiro momento de discussão sobre o neoliberalismo, é importante frisar o quanto destrutiva esta teoria pode ser em relação às políticas educacionais brasileiras e sem medidas, numa escala governamental, onde o valor de uma vida, do planeta, está sendo avaliado constantemente. A diferença do abismo entre o individualismo e a solidariedade, em

uma sociedade perdida em informações fragmentadas, sem o mínimo de discernimento que o discurso neoliberal propõe são as transformações profundas na sociedade com um todo, sendo que a função do Estado passa a ser apenas um instrumento de participação mínima, para que possibilite as decisões econômicas direcionadas para o mercado financeiro internacional.

Entretanto, no contexto escolar das avaliações externas, a dinâmica segue o ritmo da economia e a política, condicionada às pressões dos organismos capitalistas, que impõem reformas para no sentido de fazerem ajustes econômicos favorecendo determinadas áreas empresariais e comprometendo o crescimento de setores marginalizados da sociedade.

Assim como nas políticas públicas educacionais, os resultados podem ser quantificados, o ser humano passa a ser *mercantilizado* e como um produto, uma mercadoria que passa a ser responsável pelo seu destino que dentro de uma lógica econômica, pode existir ou não na sociedade, que valoriza os melhores diante das leis de mercado, das privatizações, descentralizações marcadas pela facilidade de acompanhar com maior rapidez as tendências econômicas, das tecnologias, sobre o acesso aos estudos se as políticas de ensino favorecerem convênios com empresas interessadas somente no preparo profissional do ser humano ou seja, mão-de-obra especializada.

No entanto, refletir sobre as condições do individualismo exacerbado impulsionado pelo neoliberalismo, voltado para os interesses de cada um/uma, distancia cada vez mais as políticas democráticas de participação e compromisso com uma sociedade mais justa e inclusiva, mediante uma educação pública que promova a formação do ser humano articulando conhecimento e pesquisa à realidade, como alternativa para continuar enfrentando as estratégias do pensamento neoliberal.

2.3 O Estado Avaliador no Brasil

Este item da dissertação aborda sobre as concepções históricas do Estado Avaliador, assim como, o conceito de Estado, reconhecendo as avaliações externas em larga escala como estratégias governamentais para ações políticas na educação básica brasileira. Esse enfoque ganhou visibilidade a partir dos resultados de aferição divulgados pelo INEP. Dessa forma, as questões pedagógicas referentes ao rendimento e ensinagem são menosprezadas no processo educativo.

A avaliação, desde a década de oitenta, do século XX, tem recebido destaque nas escolas públicas e principalmente, pelo caráter de responsabilidade dos resultados atribuídos pelos governos neoconservadores e neoliberais,¹¹ denominado pela literatura como *Estado Avaliador*. Esta designação sugere a competitividade, a educação direcionada para o mercado através de reproduções da gestão de empresas privadas, bem como, temos os *produtos*, que são os resultados nas avaliações externas.

E como num *negócio*, a educação precisa dar lucros, as ideias da privatização incentivadas pelo papel do Estado, alterando e proporcionando reformas locais e regionais, no sentido de contenção de despesas públicas e conseqüentemente, através da gestão educacional, controlar e regular gastos através de indicadores. Como acontece na Prova Brasil, na qual, a avaliação possui critérios e objetivos exigidos como pré-requisitos para manter e estabelecer os padrões educacionais internacionais.

Para Afonso (2000), a avaliação pode tomar rumos inesperados, como o fato de as políticas públicas serem impulsionadas, como também, diante da descentralização, o restabelecimento de algum controle central do Estado, ou como instrumento de desregulação social.

[...] Aliás, a tensão inerente à avaliação como mecanismo de regulação e, simultaneamente, como mecanismo de desregulação, foi uma das expressões mais características das políticas reformadoras da chamada *nova direita* que, [...] resultaram de postulados contraditórios (ou aparentemente contraditórios), originados de uma confluência conjuntural e estratégica de perspectivas políticas e económicas (sic) neoliberais e neoconservadoras. (AFONSO, 2000, p. 51)

Neste sentido, na centralidade dos resultados da Prova Brasil estão imbuídos de propostas políticas e econômicas reguladas pelo sistema mundial, que determina ou seja, controla a responsabilidade dos governos perante os compromissos com a Educação. E por

¹¹ “Neoliberalismo” e “estado neoliberal” são termos usados para designar um novo tipo de estado que surgiu na América Latina nas duas últimas décadas. [...] Os governos neoliberais promovem as noções de mercados abertos, livre comércio, redução do setor público, menos intervenção do estado na economia e a desregulação de mercados. [...] A fundamentação política racional do estado neoliberal é feita de uma mistura de teorias e grupos de interesse que estão ligados à economia de oferta, ao monetarismo, a setores culturais neoconservadores, grupos opostos às políticas de redistribuição do estado do bem-estar, e a setores preocupados a todo custo com o déficit fiscal. Em outras palavras, é uma aliança contraditória. Tais modelos de estado são uma resposta às crises de confiança dos cidadãos são importantes para o exercício da representação democrática e confiança nos governos. Neste modelo culturalmente conservador e economicamente liberal, o estado, o intervencionismo do estado e as empresas do estado constituem parte do problema, e não parte da solução. Como tem sido apontado em várias ocasiões pela ideologia neoliberal, o melhor estado é o governo pequeno. (TORRES, 2001, p. 65)

consequente, quando a avaliação é utilizada para fins mercadológicos, serve como instrumento de desajuste social.

Para compreendermos melhor o patamar que envolve as questões das avaliações externas, faz-se notório tratarmos de algumas conceituações sobre o Estado-Nação, principalmente, quando contextualizado nos dias atuais. Para Boneti (2010), ao tratar do papel do Estado, coloca que com o fim da Guerra Fria e a dispersão da globalização da economia, torna-se necessário partir para outra forma de definição de Estado e Nação, devido aos riscos da universalização das questões sociais e econômicas, pois,

A partir dessa nova configuração mundial, torna-se simplista entender o Estado como uma simples instituição de dominação a serviço da classe dominante, por exemplo. Ou, por outro lado, torna-se simplista também entendê-lo como uma instituição regida pela lei, a serviço de todos os segmentos sociais. Essa nova configuração do contexto social, econômico e político, originada com o processo da globalização da esfera econômica, impôs elementos novos na relação entre Estado e sociedade civil. Nesse caso, torna-se impossível pensar que a formulação das políticas públicas é pensada unicamente a partir de uma determinação jurídica, fundamentada em lei, como se o Estado fosse uma instituição neutra, como querem os funcionalistas. Se assim fosse, as políticas públicas seriam definidas tendo como parâmetro unicamente o bem comum e este seria entendido como de interesse de todos os segmentos sociais. Esse entendimento nega a possibilidade do aparecimento de uma dinâmica conflitiva, envolvendo uma correlação de forças entre interesses de diferentes segmentos sociais ou classes. (BONETI, 2010, p. 64)

De acordo com o autor, o papel do Estado diante desta nova ordem global em que as fronteiras nacionais sofrem as influências mundiais, adverte-nos que não podemos nos limitar em colocações de que o Estado estaria a serviço somente de uma classe devido à força dos demais movimentos sociais. Apesar da existência de condicionantes capitalistas, a classe dominante não determina sozinha as políticas públicas educacionais no país. No entanto, no que diz respeito aos organismos internacionais, pela imposição de regras e determinações direcionadas para a ampliação das relações capitalistas, os questionamentos acontecem de forma conflitiva entre os governos, onde o Estado se ausenta dando espaço para a exclusão social.

Para Almeida (2010), as desigualdades sociais fazem parte da conjuntura dos Estados-Nação que perdem a autonomia nas instituições escolares por estarem dependentes das estruturas políticas e econômicas,

Com o processo de (des) construção política e ideológica das instituições escolares, no qual a maioria dos países da América Latina está imersa, desde a virada do milênio, as oportunidades de diminuição da desigualdade social são irrisórias, porque estes Estados-Nação perdem, paulatinamente, a tão discutida soberania nacional, além da autonomia de decisão política-econômica, educacional e social; há um desmanche Institucional lento e gradual no processo de dependência econômica. (ALMEIDA, 2010, p. 224)

Diante do exposto, as condições estabelecidas pelos Estados-Nação também possibilitam a transferência da ensinagem para a instrução, treinamento e execução, onde a informação representa o conhecimento fragmentado. Para a autora (2010), “É necessário, então, que a escola seja repensada para que possa transformar a informação em conhecimento socialmente significativo para o conjunto da população.” (ALMEIDA, 2010, p. 229) Pois, o que temos na atualidade é uma escola que não está em consonância com a sociedade e necessita urgentemente de outras formas de ensinar e aprender, onde a praxis seja possível.

Ainda, a respeito da definição sobre o Estado, Torres (2001) refere-se como sendo a totalidade da autoridade política numa dada sociedade, diante do fato de que vários elementos-chave definem institucional e funcionalmente a noção de Estado porque inicialmente, o Estado é considerado um conjunto de instituições ocupadas pelo próprio pessoal do Estado, ou a burocracia. Sendo que estas instituições vão desde instituições responsáveis pela lei e a ordem, assim como, a violência e coerção, que somam os tribunais, a força policial e o exército, inclusive as instituições ligadas à política social e à educação. Entendendo a noção de Estado-Nação em que as instituições do Estado são geograficamente localizadas num território limitado. Para o referido autor, de acordo com Gramsci, que sugeriu a seguinte hipótese:

A educação, como parte do estado, é no fundo um processo de formação do “conformismo social.” Os sistemas educacionais, e as escolas em particular, são vistos como instrumentos privilegiados para a socialização de uma cultura hegemônica. O estado como “estado ético” ou como educador, na visão de Gramsci, assume a função de construir uma nova civilização. Desta forma ele constitui um instrumento de racionalização. Na análise de Gramsci, escolas e igrejas são vistas como as maiores organizações culturais em cada país, e como as que em última análise produzem hegemonia. Esta noção de hegemonia em Gramsci refere-se a um processo de liderança intelectual e moral estabelecida. Mas este consenso é dinâmico e não estático. Ele sempre emerge de uma luta ou confronto entre forças sociais, ideológicas, filosóficas e concepções gerais de vida. [...] Ele entende hegemonia como um processo de dominação social e política, onde as classes governantes estabelecem seu controle sobre as classes a elas aliadas através de liderança moral e intelectual. A hegemonia adquire um caráter pedagógico; mas Gramsci também se refere à hegemonia como o uso dual de

força e ideologia para reproduzir relações sociais entre as classes governantes e as classes subordinadas. Se a hipótese de Gramsci for plausível, então o exame da relação entre o estado e a educação torna-se central para compreender a política e a cultura nas sociedades capitalistas. (TORRES, 2001, p. 26)

Dentro dessa concepção, torna-se necessário buscar a noção do Estado nas políticas e práticas educacionais públicas, pois os sistemas são mantidos, estabelecidos, organizados e determinados pelo Estado, caracterizado como um acordo de dominação e em um sistema de autorregulação administrativa, desempenhando papel central no contexto da mediação das crises do capitalismo que estão diretamente relacionadas às reformas, através dos cortes financeiros na educação pública, provas de competência e substituição de pessoal. Para Torres (2001), a dominação e a hegemonia teoricamente propõem que “O estado aparece então como um terreno contestado, como uma arena de confronto para projetos políticos.” (TORRES, 2001, p. 42)

E quando a política pública é discutida surgem os conflitos entre os movimentos sociais, consequência da luta de classes, que é a definição feita por Poulantzas (1980) ao explicar que o estado capitalista intervém na autonomia, contribuindo para a acumulação e legitimação do capital. Sendo assim, o autor explica que “Todo Estado não passaria, neste sentido, de uma ditadura de classe,” (POULANTZAS, 1980, p. 14) que se estende na realidade do cotidiano, onde os interesses são determinados, ajustados pelo Estado que define pelo poder da teoria política os desmandos nas relações de produção e reprodução capitalista.

O Estado, insistem, é um aparelho *especial*: possui uma ossatura material própria que não é reduzível às relações (tal e qual) de dominação política. O que pode ser formulado para o Estado capitalista da seguinte maneira: por que a burguesia geralmente recorre, com a finalidade de dominação, a este Estado nacional-popular, a este Estado representativo moderno com suas instituições próprias, e não a um outro? Porque não é de maneira nenhuma evidente, longe disso, que, se a burguesia pudesse criar um Estado completo e conforme suas conveniências, teria escolhido este Estado. Se este Estado lhe propiciou, e propicia continuamente, muitos benefícios, ela está longe, não mais hoje do que no passado, de se gabar por isso. (POULANTZAS, 1980, p. 15)

Em se tratando do campo educacional, da escola pública, muitas críticas e tensões estão relacionadas ao processo de escolarização. Partindo da conjuntura referente às políticas públicas a situação atual dos problemas nos remete a diversas variantes e uma única

alternativa: as relações de aproximação entre o Estado e as classes dominantes. Isto nos reporta a situações em que um/uma aluno da escola pública aprende menos e trabalha muito mais futuramente, diante da exclusão social imposta pelos sistemas de ensino nas sociedades globalizadas que emergem das nações dependentes dos poderes em escala mundial que apenas buscam resultados para invisibilizar a ação pedagógica.

Para Poulantzas (1980), o Estado capitalista só pode ser compreendido a partir da história das lutas políticas, pois

Recapitulando: se as relações de produção traçam o campo do Estado, este desempenha contudo um papel autônomo na formação dessas relações. A ligação do Estado às relações de produção constitui a primeira relação do Estado com as classes sociais e a luta de classes. No que diz respeito ao Estado capitalista, a separação relativa das relações criadas pelas relações de produção constitui o funcionamento organizacional de sua estrutura orgânica e revela sua ligação com as classes sociais e a luta de classes sob o capitalismo. (POULANTZAS, 1980, p. 30)

No caso da reprodução do poder, o discurso do Estado é diversificado para todas as classes, no sentido de representá-las através das formas de elaboração e formulação de seus objetivos políticos, imbricados de ideologia e repressão (através da justiça, prisão, polícia) que compõem sua concepção e ação, assim como, “[...] O Estado tem papel constitutivo na existência e reprodução dos poderes de classe, e em especial na luta de classes, o que explica sua presença nas relações de produção.” (POULANTZAS, 1980, p. 44)

Tal como a determinação de um modelo organizacional, as instituições escolares se estruturam baseadas em uma concepção mecanicista e burocrática, em conjunto com administrações antidemocráticas, geralmente, através de cargos indicados por padrinhos e madrinhas partidárias, que no *controle* não consideram a educação pública prioridade. E a cada dia que passa, aparece uma nova determinação do Estado, que procura por em prática as reformas neoliberais que defendem o sucateamento do ensino público dispondo de estratégias discursivas de oportunidades profissionais, compensações conseguidas através de resultados das avaliações externas, por exemplo, a Prova Brasil, que se voltam sobre os/as alunos, num processo de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Para o mesmo autor (POULANTZAS, 1980), já que o trabalho intelectual está separado das relações de produção, esses aparelhos contribuem para a efetivação do domínio, do saber e do discurso, ideologicamente dominante em que as massas populares não estão incluídas. É como se o conhecimento (econômico, político e histórico) fosse segmentário e fragmentado

de acordo com as estratégias de poder, usando uma série de deslocamentos, distorções de sentido, códigos discursivos necessários para a economia e direcionados para um mercado nacional em que a escrita e a leitura fazem parte da papelada da organização estatal e discursada, principalmente nas escolas, onde se concretiza a formação da mão-de-obra.

[...] Tudo se passa como se nesse Estado de fala aberta e língua nacional unificada, o segredo em relação às massas populares e a cristalização do saber-poder estivessem passados inteiramente na escrita do Estado, cujo hermetismo com referência às massas populares, excluídas dessa escrita, é assaz conhecido. Foi esse Estado que sistematizou, quando não descobriu, a gramática e a ortografia montando-as em redes de poder. Enfim, essa relação poder-saber se traduz por técnicas particulares de exercício do poder, por dispositivos precisos, inscritos na trama do Estado, de distanciamento permanente das massas populares dos centros de decisão: por uma série de rituais, de formas de discurso, de modos estruturais de tematização, de formulação e tratamento dos problemas pelos aparelhos de Estado de maneira tal (monopolização do saber) que as massas populares (nesse sentido trabalho manual) ficam de fato à parte disso. (POULANTZAS, 1980, p. 67-68)

No entanto, o autor afirma que não se trata de limitar a ligação do Estado e das relações de produção à distribuição do trabalho intelectual, mas representa uma organização, em particular, do espaço político, onde “O papel do Estado, porém, não é o de inculcar a ideologia dominante, mesmo materializada em práticas [...]” (POULANTZAS, 1980, p. 74) que são constitutivas da organização da divisão de trabalho e estão presentes também, na realidade da escola pública quando a sociedade a responsabiliza pela ineficiência do currículo, das ações pedagógicas e avaliações. No que corresponde à formação do ser humano, aos problemas de uma sociedade mercantilista, de certa forma, a lei é usada como parte integrante da ordem através de normativas, portarias, medidas provisórias repressivas que ditam as formas domínio exercidas no cotidiano.

Muitas das ações do Estado que ultrapassam seu papel repressivo e ideológico, suas intervenções econômicas e sobretudo os compromissos materiais impostos pelas classes dominadas às classes dominantes, uma das razões do consentimento, vêm inscrever-se no corpo da lei, fazendo parte de sua estrutura interna. A lei apenas engana ou encobre, reprime, obrigando a fazer ou proibindo. Também organiza e sanciona *direitos reais* das classes dominadas (claro que investidos na ideologia dominante e que estão longe de corresponder em sua aplicação a sua forma jurídica) e comporta os compromissos materiais impostos pelas lutas populares às classes dominantes. (POULANTZAS, 1980, p. 94-95)

Contudo, a escola pública depende diretamente dos recursos financeiros do Estado, configurando assim, que os conceitos de autonomia, participação, descentralização ainda que esperem por políticas educacionais diante de leis que não sejam reduzidas a interesses políticos e econômicos, ou mesmo desrespeitadas por governos ditadores.

Os lugares e os elos de reprodução ampliada das relações sociais, as formações sociais tendem a recortar os limites do Estado-Nação ao se tornarem formações sociais nacionais. O desenvolvimento desigual, característica do capitalismo desde seus inícios, tende a ter como pontos de sustentação nos Estados-Nações dos quais precisamente ele fundamenta a relação. (POULANTZAS, 1980, p. 107)

Embora haja proximidade entre sociedade e o Estado capitalista que se denomina Estado nacional “[...] essa relação do Estado com as relações de produção faz com que os *recursos materiais* de que ele dispõe sejam estruturalmente limitados.” (POULANTZAS, 1980, p. 222) Por outro lado, as dificuldades e implicações para a educação pública acentuam drasticamente as desigualdades sociais quando a ensinagem passa a ser desprezada. A leitura e escrita, por exemplo, através de reflexões e discussões como: “Tais indagações iniciam-se no 2º ano de escolaridade e atravessam todo o Ensino Fundamental, adentrando o Ensino Médio e até mesmo o Ensino Superior, num processo vicioso de desculpabilização e transferência de responsabilidades,”¹² são questões que sempre surgem como no referido artigo que menciona sobre a língua como instrumento de poder, pois, através da leitura e da escrita é possível o aperfeiçoamento para além dela mesma enquanto código, propondo ainda, que a escola precisa urgentemente repensar suas ações pedagógicas, tendo como foco a participação crítica na sociedade contemporânea diante dos efeitos da globalização na Educação.

Considerando as mudanças ocorridas nas últimas décadas, o autor Roger Dale (2006), quando trata da globalização na *governança*¹³ da educação, afirma que o ponto central dessa discussão é o reconhecimento de uma nova descrição da relação entre Estado e Educação no que diz respeito à privatização das escolas. E na conjuntura desse processo, algumas mudanças importantes ocorreram no papel e modo de ação do Estado, dividindo as

¹² Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t134.pdf> Acesso em 01 set 2011 às 11h15

¹³ Coordenação da Educação; No sentido de condução das relações entre Estado e Educação; O termo *governança* foi utilizado para traduzir original inglês *governance*. (Dale, 2006)

responsabilidades entre o mercado, a comunidade e a família, essencialmente, para contribuir com o pagamento das mensalidades. Dale (2006) afirma existirem “[...] argumentos relativos ao *esvaziamento do Estado*, em que algumas das antigas responsabilidades foram desviadas para o nível mais elevado do supranacional e outras para os níveis mais baixos do subnacional e da sociedade civil.” (DALE, 2006, p. 63) Sendo que, na coordenação, este Estado tem o controle político-econômico e como regulador de recursos é o organismo de acumulação, ordem e legitimação, diretamente envolvido com as contradições resultantes das alterações que influenciam as tomadas de decisões educacionais.

Entretanto, as reformas e reorientações das políticas públicas educacionais seguem o ritmo das decisões internacionais da sociedade capitalista, em resposta à recomposição da hegemonia e ascensão do neoliberalismo surgem iniciativas para ajustes nos sistemas públicos, em especial, nas escolas, com afirmam Fischman e Sales (2010),

A ênfase nos conteúdos e indicadores mensuráveis e o discurso das soluções técnicas com insistência de marcar as “falências” históricas da intervenção estatal para atender às necessidades educativas de todos os cidadãos são marcas fortes na construção da credibilidade do discurso neoliberal. As perspectivas neoliberais agregam força discursiva e influência política através das promessas de novo tipo de liberdade não ideológica e de uma crítica vigorosa às intervenções do Estado na educação. As perspectivas neoliberais autoapresentam-se como uma superação do mundo da política e das ações políticas, definidas por elas como essencialmente corruptas. O neoliberalismo educativo situa-se discursivamente como uma volta a um suposto estado de natureza, um retorno aos impulsos “naturais” do individualismo e da competição. (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 11)

Sendo assim, os sistemas escolares complacentes necessitam de conceitos cada vez maiores, com resultados a serem atingidos em tempo determinado, com rendimentos quantificados e eficiência comprovada, entendendo que seu valor pode ser atribuído, contabilizado. Justificando assim, as exigências na formação geral para que saindo da escola estes/as jovens consigam se adaptar à velocidade das mudanças que a sociedade capitalista obriga.

A Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988, abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio, que correspondem ao compromisso do Estado perante a sociedade brasileira com a escolarização formal e possibilitando o acesso dessas crianças, adolescentes e jovens à escola pública. Porém, não é esta a realidade, pois nesta conjuntura temos desigualdades sociais acentuadas e sem soluções na distribuição de renda,

ocasionando assim, a oferta educacional direcionada aos ditames da exploração, considerando que a realidade excludente, não possibilita o direito a uma vida digna, como propõe a legislação.

Naider Filho (2008) analisa o trabalho pedagógico nas instituições da escola pública brasileira, decorrentes das reformas do Estado e da educação, na década de noventa. Estas reformas seguem os princípios da teoria do social-liberalismo que faz uma crítica ao Estado do Bem-Estar Social, considerando-o responsável pela crise econômica do período, por isso, no discurso das reformas do Estado e suas instituições culpabilizavam a real situação pelo fracasso escolar.

Portanto, com as reformas do Estado e da educação, ocorridas no Brasil, na década de 1990, a ênfase na educação passou a ser a eficiência do funcionamento das instituições escolares e a qualidade de seus resultados. Procurou-se ressaltar a influência de organismos internacionais na proposição e no estabelecimento das diretrizes das reformas estabelecidas para o aparelho de Estado como um todo, em seu processo de reforma. Mediante esse quadro, a educação assume papel de relevância na formação dos cidadãos nesta sociedade marcada pelo consumo e pela flexibilização das relações sociais e de trabalho. (NAIDER FILHO, 2008, p. 119)

Dessa maneira, a eficiência mercadológica e seus mecanismos foram incorporados no cotidiano escolar, através das formas de gestão e controle do trabalho utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e avaliação de resultados. Entendendo que somente a escolarização inicial, sem o acesso universal do ensino, as possibilidades de democratização na terminalidade dos estudos, ou seja, que o sujeito tenha condições de não se tornar um analfabeto funcional e permanecer crescendo intelectualmente, é no mínimo, um direito e não exceção, pelo que são apresentados pelos dados oficiais referentes ao abandono e reprovação na realidade educacional brasileira.

Para Afonso (2001) a redefinição do papel do Estado para as políticas públicas educacionais, tendo em vista os processos de globalização e transnacionalização do capitalismo, marcaram de forma intensa a sua intervenção: “Neste sentido, a centralidade da Escola decorreu até agora, em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais [...]” (AFONSO, 2001, p. 18). Por isso, os desafios para adesão dos processos e as consequências da nova configuração e ressignificação das *cidadanias*, são resultantes das manifestações coletivas da democracia comprometida com a transformação social. E muitas vezes, analisando a cidadania como construção histórica, a mesma reflete um espaço contraditório na disputa de interesses sociais,

políticos, econômicos e culturais, que expressam restrição ou exclusão, como também, interação aos movimentos sociais, na concretização e melhoria das condições de vida das pessoas ou grupos sociais suscetíveis às artimanhas da exploração e acumulação do capital.

No entanto, a consolidação de uma nova conjuntura, nesta mesma década (1990), diante das reformas na gestão do sistema educativo e da escola é definida como quase mercantil pelo modelo de centralização do poder, expresso através de regulação e divulgado a partir de um processo de descentralização. Krawczyk (2005) o apresenta em três etapas: “descentralização entre os diferentes órgãos de governo (municipalização), descentralização para escola (autonomia escolar) e descentralização para o mercado (responsabilidade social).” (KRAWCZYK, 2005, p. 799) Que através da inversão e mudança de significado ao ser entendida como processo de descentralização, a gestão escolar, passou a ser o auge financeiro e de regulação social, porém não obtiveram resultados no cotidiano escolar.

Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados. (KRAWCZYK, 2005, p. 805)

Portanto, o eixo principal é a gestão, que impulsiona a autonomia financeira, administrativa e pedagógica da escola, como um centro de investimento é também, de regulação social. Para entendermos a lógica desta realidade, é necessário buscar que a LDB/96 vigente no Brasil, limita os direitos promulgados na Constituição de 1988 e propõe que as responsabilidades e atribuições do Estado e das políticas educacionais, modificando as relações de poder na sociedade. Depois deste evento, surgiram as citadas reformas estruturais do Estado com justificativas de ajustes econômicos, modernizações e conseqüentemente, novas alterações amparadas por leis. Para a autora (KRAWCZYK, 2005), a concepção de liberdade é compreendida como a matriz liberal-conservadora, de forma negativa e regressiva, por se tratar de individualismo e alcança a plenitude na redução extrema da possibilidade de poder coletivo e do Estado.

Na passagem do âmbito empresarial para o escolar – e no marco da reconfiguração do papel do Estado na provisão e regulação educacional -, afirma-se que uma escola autônoma é aquela que tem maior liberdade de organização, gestão e ação. A liberdade na gestão escolar estaria garantindo o aumento da responsabilidade de seus atores e, portanto, a eficiência da instituição. Essa ideia de liberdade na gestão surge como possibilidade ao

serem suprimidas as ações governamentais, o que obriga as instituições a se tornarem autônomas. (KRAWCZYK, 2005, p. 809)

Sendo que, a ausência de ações propicia a representação de livre iniciativa para a realização de trabalhos diversos com premiações pelo desempenho pessoal ou institucional, aferindo o fracasso sem responsabilidade alguma pelos problemas de gestão educacional. E em conformidade com estratégias de universalização do serviço educativo, para dar impressão de comprometimento dos direitos sociais e subtrações significativas nas receitas procedentes de impostos e ajustes fiscais. Aproximando também, o setor público ao privado, de forma confundir os direitos sociais e individuais.

E livre da responsabilidade educacional, no sentido financeiro e comprometimento com a oferta de trabalho, a próxima iniciativa é consolidar um mercado de consumo de serviços direcionados à educação, normativas de acordo com a exigência, designando aos pais o *direito* de escolha, controle e cobranças no sistema educativo, diante do fato de promover a competitividade entre as escolas para conquistar prestígio e recursos financeiros. Digamos, uma aproximação real de privatização da educação.

Para discutir um pouco a respeito, em alguns países também, tramita a ideia de autogestão através de cooperativas educacionais, onde os recursos públicos atuam singularmente, de forma que, acentua mais as desigualdades. Essa transferência de funções e responsabilidades, gera o compromisso coletivo de assumir a educação pelo bem-estar de todos/as e surgem “os amigos da escola, a empresa cidadã,” entre outras denominações, com ou sem parceria para manutenção e reformas, trazendo para o discurso a integração entre escola e comunidade, dilacerando de forma real a organização educacional, que altera não só a qualidade do direito à educação, mas as conquistas sociais.

Diante dessa redefinição do papel do Estado como avaliador, sem questionamento de valores nem de ordem social e pedagogias predominantes, o que pontuamos são as relações de poder, contradições e as consequências assinaladas nas políticas educacionais atuais. Todos esses agravantes implicados nas teorias disponíveis sobre o Estado, geram a urgência de outras possibilidades que sejam capazes de desenvolver e explicar sobre os limites e ações no contexto ideológico da globalização, que por enquanto, ainda são tímidas, apenas exploratórias, em relação às pressões condicionantes a esta megaestrutura.

A retração dos direitos sociais, apelos ideológicos à comunidade, bem como a crise de legitimação do Estado, contribuem para decisões ambíguas e heterogêneas, sem profundidade para confrontar criticamente a realidade posta, ou ainda, pela contribuição da educação para a

reprodução de mão-de-obra qualificada, que fica embutido no *slogan*: “É importante *estudar*, para se ter um *emprego garantido*.” Entretanto, há vários pontos a serem considerados, soluções, tensões, que se aproximem de políticas equacionadas contra a hegemonia da atuação do Estado.

As experiências nos mostram através de estudos, que para entrarmos na engendração das políticas educativas é importante conhecermos principalmente, a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário das reformas, a *bricolagem*¹⁴ de conceitos com a intenção de dar novo sentido para o entendimento dos textos oficiais, pois os significados são propositalmente pensados para adaptarem-se aos níveis macro e micro de análise de muitas interpretações direcionadas a apenas um objetivo: evidenciar o poder dos organismos multilaterais, como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros.

Shiroma *et al* (2005), em seu artigo coletivo, apresenta subsídios teóricos para análise de textos políticos a partir de conceitos, conteúdos e discursos presentes nos documentos de política educacional para a compreensão dos discursos implícitos que são designados como produtos e produtores de orientações políticas.

Como por exemplo, no início dos anos noventa, predominaram vocábulos enaltecendo a qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia. E no final da mesma década, a prioridade estava voltada para a economia, através do uso frequente das palavras: justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*¹⁵, oportunidade e segurança. Pois,

Palavras importam, fazem diferença, era o alerta feito por um importante relatório, elaborado [...] pela *Comission on Wealth Creation and Social Cohesion* da União Europeia presidida por Dahrendorf (1995). Dedicou um

¹⁴ Bricolagem ou bricolage: Trabalho ou conjunto de trabalhos manuais, ou de artesanato. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/> Acesso em 03 jan 2011 às 09h57

¹⁵ *Empowerment* é uma ação da gestão estratégica que visa o melhor aproveitamento do capital humano nas organizações através da delegação de poder. Devemos entender este poder como sendo o resultado do compartilhamento de informações fundamentais sobre o negócio e seus projetos, da delegação de autonomia para a tomada de decisões, e da participação ativa dos colaboradores na gestão do negócio, assumindo responsabilidades e liderança de forma compartilhada. <http://www.administradores.com.br/> Acesso em 03 jun 2011, às 16h08

capítulo inteiro ao tratamento do “vocabulário para mudança.” Iniciava dizendo: *words matter*. Esse relatório propôs que rompêssemos a prisão do vocabulário que ignora importantes elementos do “bem-estar” e, para fazê-lo, sugeriu o uso de alguns termos especialmente importantes, como: riqueza (wealth), desenvolvimento sustentável, inclusão, flexibilidade, segurança e liberdade, comprometimento, beneficiários (stakeholders), cidadania, domínio público, redes de cooperação e voluntarismo. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 428)

No que diz respeito às pesquisas comparativas, existe uma tendência contínua à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, principalmente em trechos de documentos e relatórios brasileiros para marcarem o acompanhamento das reformas nos países como Estados Unidos e Inglaterra, recomendações expressas para serem denominados como “países emergentes.” (SHIROMA *et al*, 2005, p. 429)

Para uma maior compreensão dessa relação, a linguagem merece ser estudada como constituição intrínseca, na sua essência, pois realmente, as denominações: coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização, foram trazidas de autores há muitos anos, no entanto, são reformulados e utilizados atualmente nos documentos que orientam as políticas públicas educacionais, na saúde e também, no serviço social, por que quanto maior a abrangência, melhor para os resultados.

O que encontramos normalmente nas escolas, são documentos com recomendações recebidos por *e-mails*, os quais muitas vezes, não são compreendidos e executados. É necessário considerar os aspectos contraditórios que envolvem estas comunicações atribuídas de sentidos e significados distintos a um mesmo assunto, onde nesse campo de disputas conceituais, as intenções políticas podem se tornar ambíguas e dar abertura para oportunidades particulares, que centradas na hegemonia discursiva combinam armadilhas através do uso da retórica e difusão dos significados.

Existem textos que se transformaram em cartilhas, como o Relatório Delors, em 1999, sendo referência para muitos educadores/as no Brasil. Outros textos também circulam, apresentando clareza em contextos particulares revestidos de diferentes discursos pedagógicos, pois sendo textos, podem ser descontextualizados, independentemente do local e montados novamente, com formato plural, harmonioso, aberto para direcionamentos de acordo com seus propósitos e reinterpretações para sustentar ou modificar as políticas educacionais.

Apesar da falta de participação das vozes da comunidade escolar que na maioria das situações não refletem em decisões, as próprias políticas educacionais têm mantido a posição

distanciada das pessoas envolvidas no processo, que revela a vontade de exclusão dos sujeitos que pertencem ao conjunto, que sofrem e recebem ordens, sem participação democrática.

Diante desses fatos, para compreendermos a interferência do discurso para ilustrar, citaremos mais alguns exemplos de linguagem gerencial, de acordo com Shiroma *et al* (2005),

O uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas pelos governantes é outro aspecto que podemos assinalar como expressão da retórica discursiva presente nas reformas educacionais. Para se enfrentar a crise, miram-se nas estratégias e importam o vocabulário de um setor acostumado a deparar-se com ela e a vencê-la: o empresariado, flexibilidade, beneficiários, gestão, parceria e o abuso na adoção de termos da economia, como investimento, recursos, inovações técnicas, constituem-se, atualmente, nas referências do discurso reformador [...]. Paulatinamente, os problemas educacionais vão sendo traduzidos como problemas de gestão da educação, de má administração. Somam-se à “lista das palavras mais usadas” vocábulos como monitoramento, gerenciar, avaliar [...]. (SHIROMA *et al*, 2005, p. 438)

Entre outros termos que ouvimos, temos também palavras que remetem a outras, como competição, “seja o melhor,” individualismo, “dê o melhor de si,” apelos para a comunidade, como solidariedade, demonstram que a ideologia do gerencialismo educacional e também, a conformidade e propagação de vocábulos específicos com finalidades pedagógicas e gerenciais. Como por exemplo, o uso de metáforas,¹⁶ como “treinar professores/as,” “equipar as escolas,” reportando as pessoas para ambientes que não pertencem ao cotidiano escolar, justificando modernidades de comunicação. No entanto, analisar criteriosamente os discursos é uma maneira de refletirmos o real sentido das palavras, sem nos deixar enganar, fazendo uma interpretação adequada das práticas discursivas, a qual nos possibilita participar das proposições educacionais apresentadas pelo Estado.

Segundo a autora Nörnberg (2005), “A crise institucional, talvez seja a mais significativa. Pois nela se repercute tanto a crise da hegemonia como a crise da legitimidade.” Desse modo, a questão a ser discutida é a autonomia gerada pela crise das políticas sociais,

¹⁶ Etimologicamente, o termo metáfora deriva da palavra grega *metaphorá* através da junção de dois elementos que a compõem - *meta* que significa "sobre" e *pherein* com a significação de "transporte". Neste sentido, metáfora surge enquanto sinônima de "transporte", "mudança", "transferência" e em sentido mais específico, "transporte de sentido próprio em sentido figurado." <http://www.edtl.com.pt/> Acesso em 03 jun 2011 às 17h22

mais a crise *financeira* do Estado, que no caso, passa de produtor de bens e serviços para comprador, privatizando suas funções públicas. É diante desta perspectiva que surge então, o Estado Mínimo, por deixar de realizar o bem-estar social.

No caso das instituições de ensino e desempenho do Estado, enquanto Estado Regulação, é visível a olhos nus, isso porque as instituições de ensino alicerçam seu poder junto ao corpo discente através da avaliação dos funcionários, avaliação dos docentes, avaliação da produção dos docentes para promoção, cujo caráter parece estar muito sedimentado pelos pressupostos quantitativos. É dessa forma que se constitui o Estado Regulação que sobre a égide emancipação faz a regulação (Estado avaliador da e de produtividade). Em outras palavras, em tempos de Estado Mínimo o que se tem é mínima intervenção econômica, e dessa forma a diminuição drástica dos recursos e investimentos na área de políticas sociais, tudo isso em nome da emancipação dos setores e serviços, que agora terão maior liberdade para negociarem prováveis financiamentos. (NÖRNBERG, 2005, p. 5)

Na prática escolar, a situação é de cobranças e na maioria das vezes, exigências infundadas, como acontece na Prova Brasil, aplicam-se as provas de Língua Portuguesa, os resultados são publicados e as escolas classificadas. No entanto, algumas escolas, devido aos seus resultados depreciativos recebem financiamentos mínimos para melhorias em recursos didáticos e formação de professores/as. No caso da aprendizagem, a relação é complexa, pois na medida em que alguns recursos surgem, os encaminhamentos são isolados ou descontextualizados e sem reflexões sobre o processo ou indicativos de mudanças, apenas uma *prestação de contas* que serve de motivo para controlar as despesas públicas. E assim, as escolas continuam recebendo o mínimo como justificativa de que o Estado atua de alguma forma, pelo menos aparentemente e a sociedade acredita que medidas foram tomadas, porém nada muda.

A pretensa responsabilidade inculcada nas avaliações externas articula direta e indiretamente na desvalorização da educação pública, ampliando o poder do Estado em determinar qual escola recebe ou não financiamento, como aponta Afonso (2000) ao evidenciar a condição de quase-mercado no controle do Estado Avaliador.

É, aliás, esta combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no *domínio público* que, na nossa perspectiva, explica que os governos da *nova direita* tenham aumentado consideravelmente o controle (sic) sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames

nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de *pressões competitivas* no sistema educativo. (AFONSO, 2000, p. 116-117)

O que se questiona é que o Estado Avaliador propõe uma preocupação voltada para consumidores/as que priorizam os resultados para divulgar novas reformas, criação de currículos e até mesmo, estabelecer condições para possíveis privatizações, como a terceirização da merenda escolar, e assim, tornando-se mais mercado e menos Estado, transferindo para a comunidade a lógica da emancipação, através da convocação para a participação. Todos esses elementos cumprem um papel na conjuntura mundial, em que a globalização estende seus domínios nas políticas educacionais.

Entretanto, as formas de avaliações externas exercem pressões sociais entre a escola democrática e a escola meritocrática, que ao mesmo tempo é discriminatória, quando o sistema educativo impõe um currículo mais instrumental e avaliações seletistas, sem valorização das avaliações formativas num contexto social e político. Se no processo educativo, os argumentos marcam desigualdades, as mesmas seguem as tendências da legitimação do mercado educacional, por isso, a realidade apresenta contradições como, alguns alunos/as, talvez a minoria daqueles que prosseguirem seus estudos, na escola pública, possivelmente precisarão pagar pelos seus estudos universitários; enquanto, outros/as da escola particular, poderão escolher a universidade federal, portanto, gratuita, para dar continuidade aos seus estudos.

Santos (2006), quanto trata da desigualdade e a exclusão, que decorrem das exigências do sistema produtivo em contrapartida aos desmandos do Estado Avaliador, ele expõe que

A regulação social da modernidade capitalista se, por um lado, é constituída por processos que geram desigualdade e exclusão, por outro, estabelece mecanismos que permitem controlar ou manter dentro de certos limites esses processos. Mecanismos que, pelo menos, impedem que se caia com demasiada frequência na desigualdade extrema ou na exclusão/segregação extrema. Estes mecanismos visam uma gestão controlada do sistema de desigualdade e de exclusão, e, com isso, a redução das possibilidades de emancipação social às que são possíveis na vigência do capitalismo. (SANTOS, 2006, p. 282)

Retomando a complexidade da concentração e delegação de ordens, a gestão mantida pela regulação e emancipação, onde o sistema como um todo, ignora a desigualdade e a

exclusão, universalizando-as com a indiferença, impedindo e negando para se distanciar de ações voltadas para os direitos humanos e mantê-las dentro das proporções determinadas. Esta é a razão pela qual o Estado Avaliador, não democrático, controla os processos de escolarização com características ausentes de compromissos públicos.

Partindo desse pressuposto, antidemocrático, temos a exacerbação do individualismo presente em todas as instâncias da educação, tanto na gestão quanto pedagogicamente, onde o indivíduo é livre para fazer o que bem entende e por isso, a principal função da escola é proporcionar condições para que cada indivíduo desenvolva suas capacidades intelectuais e contribua, através de seu esforço, para uma sociedade consumista.

Afonso (1999), em entrevista, relata que a realidade social das políticas neoliberais intensifica a valorização do mercado, reduzindo o papel do Estado que se traduz em termos de avaliação educacional, como diminuição acentuada de recursos, em contrapartida, o aumento da capacidade de intervenção.

Mas paralelamente a este controlo (sic) do Estado, emergiu também o mercado, que teve expressão em políticas como a valorização da liberdade de escola dos pais – redefinidos como consumidores – a necessidade as escolas publicitarem os seus resultados e da criação de um ‘ranking,’ etc... Encontramos aqui factores (sic) aparentemente contraditórios que a nova direita vai conciliar de uma forma muito interessante, criando e exigindo modalidades de avaliação mais do tipo criterial, isto é, que possam aferir e medir os objectivos (sic) previamente definidos, o que é congruente com a centralização do Estado relativamente aos currículos e aos objectivos (sic). (AFONSO, 1999, p. 3 - Entrevista)

Em termos das políticas educativas, o aumento do tempo de escolarização e programas sociais, são indícios de alterações nas prerrogativas do Estado Avaliador porque diante das constatações, ainda se preservam mesmo que em algumas escolas, a avaliação formativa, que não sustenta o ritmo de competição, comparação, mas sim para corresponder aos objetivos pedagógicos organizados coletivamente. E o entrevistado complementa que: “[...] a escola que mais se democratizou, que mais se abriu aos diferentes grupos sociais, foi, por definição, a escola básica.” (AFONSO, 1999, p. 4) reiterando dessa forma, a diversidade cultural como prática pedagógica, em determinadas escolas. Porém, de acordo com os dados relevantes do ensino atualmente, a perda de conhecimentos e a falta de níveis de exigência nas avaliações formativas faz com que as mesmas, dificultem ainda mais a democratização do ensino,

principalmente pela falta de valorização política, cultural e pedagógica, consequências do modelo de avaliação vigente no país.

3. APRENDIZAGEM ESCOLAR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Na verdade, a luta de classes nas fábricas deve ser analisada em torno da relação teoria e prática, [...]. Mas no que se refere as mudanças históricas da educação é destacável o processo de racionalização, reorganização e industrialização pelo qual os sistemas de ensino vêm passando no capitalismo. (ALMEIDA, 2008, p. 251)

Este capítulo versa sobre o conceito de aprendizagem escolar, e também, a sua inferência na realidade educacional brasileira do século XXI, bem como, reflexões a respeito da formação de professores/as e as políticas neoliberais de Educação, que na conjuntura, retratam de maneira desigual as consequências que fazem parte desse estudo e que significam muito para as análises referentes à qualidade de ensino. Porém, a discussão sobre a formação do ser humano perpassa pelo/a aluno/a e pelo/a educador/a em uma sociedade que desconhece as políticas públicas educacionais conduzidas pelo capitalismo.

E por conseguinte, através do desempenho nos resultados da Prova Brasil, que constam neste estudo sobre a análise dos resultados das escolas estaduais de Lages/SC nas séries/anos finais, na disciplina de Língua Portuguesa e os questionamentos sobre a valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações da Prova Brasil, que em termos de avaliações externas, caso a denotação fosse outra, seus objetivos poderiam contribuir para transformar o senso comum em consciência filosófica (MOCHCOVITCH, 1992, p. 52), bem como, a conquista cultural por uma renovação intelectual que necessita de uma escola formativa respaldada pelos interesses públicos, em que o Estado deveria assegurar o acesso à cultura e à democracia para a concretização de uma consciência política.

Entretanto, muitas vezes, pela falta de conhecimento da organização da escola em relação às políticas educacionais, o desempenho escolar é anunciado como *produto de um negócio que não está dando lucros*.

3.1 Conceito sobre aprendizagem escolar

Dentro de uma abordagem educativa, Freitas (1995) busca em Vygotsky¹⁷ contribuições relevantes para esta pesquisa por se tratar de um importante profissional que dedicou toda a sua vida ao ensino e seus trabalhos foram desenvolvidos a partir de observações e experiências vivenciadas em situações educativas reais. A autora coloca que “Para Vygotsky, a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. [...] Aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências.” (FREITAS, 1995, p. 101) Estas experiências de aprendizagem cotidianas, em contato com as pessoas próximas de sua cultura, em situações concretas fazem parte do seu desenvolvimento mental e posteriormente, as funções, como: “atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar.” (Idem, 1995, p. 102) No entanto, esses conceitos são adquiridos com esforço e não, mecanicamente. Já, o que é aprendido na escola a partir do momento que se ensina um conceito sistematizado ao/à aluno/a, esse conhecimento não vivenciado é mediado por um conceito científico. Para a autora, de acordo com Vygotsky:

A aprendizagem escolar tem, pois, um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. A consciência reflexiva chega à criança através dos conhecimentos científicos e depois se transfere aos conceitos cotidianos. Os dois processos – dos conceitos espontâneos e dos científicos – se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos. (FREITAS, 1995, p. 102)

Nessa perspectiva, a autora (1995) coloca uma criança em idade escolar tem dificuldades de solucionar problemas com conceitos do cotidiano, enquanto resolve com facilidade situações envolvendo conceitos científicos pois se formam pelo processo de aprendizagem escolar em coletivo com o/a professor/a, que depois de atingir a uma consciência e o controle de um determinado conceito, outros também são reconstruídos na medida em que um conceito espontâneo seja alcançado, diante de que “O conceito espontâneo abre caminho para o conceito científico e este fornece estrutura para o desenvolvimento

¹⁷ **Lev Semenovich Vigotski** (1896-1934) foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos. Pensador importante foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. (Por Geraldo Magela Machado) Disponível em: <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski/> Acesso em 20 jan 2012 às 16h10

daquele, tornando-o consciente e deliberado.” (FREITAS, 1995, p. 103) Essas questões teóricas nos retomam à questão da aprendizagem em confronto com a Prova Brasil, pois a aprendizagem exigida nas referidas circunstâncias não se fundamenta em um único currículo, portanto sem ensinar o conceito científico.

De acordo com Freitas (1995), Vygotsky propôs que o desenvolvimento mental da criança não estava na dependência dos processos a nível de desenvolvimento real, mas essencialmente, nos processos em formação, ou seja, a nível de desenvolvimento potencial. A autora coloca que

Assim, Vygotsky elaborou o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que tem importantes implicações educacionais. De acordo com esse conceito, todo bom ensino é aquele que se direciona para as funções psicológicas emergentes. Desta forma, o ensino deve incidir sobre a *zona de desenvolvimento proximal*, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens. Ao atender a esse princípio, a escola estará dirigindo a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer, centrando-se na direção das potencialidades a serem desenvolvidas. (FREITAS, 1995, p. 104)

Nesse contexto, Freitas (1995) explana que na proporção que Vygotsky percebeu a aprendizagem como um processo efetivamente social em conjunto com a linguagem é que acontece na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente compartilhados o desenvolvimento das funções psicológicas do ser humano. Sendo que, as concepções educativas de Vygotsky nos fazem refletir sobre o papel da escola e a prática pedagógica em relação à aprendizagem exigida para o desempenho na Prova Brasil.

Por conseguinte, para compreendermos a etimologia da palavra *aprendizagem*, faz-se mister esclarecer que **aprender**¹⁸ significa “adquirir conhecimento,” portanto podemos aceitar que *viver é aprender*. Sendo que, o conhecimento humano perpassa por muitas vias de aprendizagem por ser complexo e não linear. (DEMO, 2005, p. 36)

Para Saviani (2008) quando se refere às bases didático-pedagógicas, explana que o lema “aprender a aprender,” traz à tona as ideias pedagógicas escolanovistas.¹⁹

¹⁸ CUNHA, Antônio G. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999, p. 60.

¹⁹ Pedagogia escolanovista: [...] foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso,” concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial. (SAVIANI, 2008, p. 193)

[...] Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2008, p. 431)

Entretanto, os fatos históricos estão interligados, pois com a modificação da forma dominante do processo de reprodução, o papel do/a professor/a passou por reformulações acentuadas, desde as relações pedagógicas aos aspectos políticos na sociedade. Neste caso, no processo educativo, as consequências confirmam a participação dos/as mesmos/as subordinados/as às concepções mecânicas das instituições escolares, cumprindo obrigações, atendendo a instrumentos produzidos para corresponder normas e dados estatísticos.

E nessas transformações, a aprendizagem foi banalizada no sentido de explicar e até, defender uma escola preocupada com o ser humano que aprende sempre de alguma forma, apesar das arbitrariedades, como infraestrutura das escolas, o mínimo de recursos didáticos e tecnológicos, professores/as com técnicas de motivação e aulas práticas.

O lema “aprender a aprender,” ainda faz parte de uma infinidade de rotulações pedagógicas neoliberais que buscam justificar um trabalho pedagógico consistente, que de acordo com Duarte (2006) existem aproximações à referida teoria porém, o pós-modernismo, apropriou-se dos posicionamentos valorativos, como destaca que: “Nessa aproximação com o pensamento neoliberal talvez resida a origem da grande força do lema ‘aprender a aprender’ e, nesse sentido, lutar contra as interpretações da obra de Vigotski [...] é lutar contra concepções que desfrutaram de grande hegemonia na sociedade contemporânea.” (DUARTE, 2006, p. 75) Diante disso, temos muitos desafios para dissolver por meio de análises críticas as contribuições de maneira coerente contra às intenções de equivocadas a respeito das leituras de Vigotski no meio educacional.

No entanto, para Araújo (2005), “[...] a escola, a didática, o currículo escolar e sobretudo a avaliação são reflexos dessa estrutura complexa de relação de poder,” (ARAÚJO, 2005) a realidade se distancia da verdadeira educação, a escola é apenas obrigação dos/as governantes, o/a professor/a possui autoridade máxima e incontestável e a sala de aula, um castigo para muitos/as alunos/as. Por isso, é necessária sustentação teórica para fundamentar o ensino e aprendizagem escolar e também, proporcionar formação adequada ao/à docente,

assim como, reformular os currículos para facilitar mudanças no sentido de garantir uma escola socializadora e não, reprodutora de desigualdades.

No discurso pedagógico é notória a ideia que se aprende à medida que se apropria significativamente do conhecimento e por conseguinte, considerar que quanto maior a “nota,” quantitativamente, melhor será o desempenho nas avaliações oficiais, que determinam numericamente quadros caóticos de desempenho escolar. Sendo que, para Arroyo (2004), o conhecimento é uma apropriação pelos sujeitos dos significados da cultura, que esclarece na definição,

[...] Aprender é um processo ativo, criativo e seletivo da apropriação dos elementos da cultura a que em cada tempo humano temos acesso. É o reconhecimento do caráter ativo, histórico, cultural do processo humano de aprender que nos obriga a não esquecer a especificidade de cada tempo dos educandos. Nos obriga a levar em conta os momentos históricos, biológicos e culturais que vivenciam os sujeitos da aprendizagem. Os conhecimentos não se aprendem em um tempo predefinido de fora. Essa é a lógica seriada: quem aprendeu nesse tempo será aprovado, quem não, reprovado. Os aprendizados se constroem em contextos múltiplos, variáveis ao longo dos tempos-ciclos da vida. [...] (ARROYO, 2004, p. 219-220)

O autor (2004, p. 387) especifica as situações do contexto escolar e questões de aprendizagem da ação educativa: “No cotidiano escolar circulam rotulações de alunos (as) em função de seus ritmos e supostas capacidades mentais, ou de seus problemas de aprendizagem dos conteúdos. [...] mas terão problemas de aprendizagem das lógicas estruturantes dos tempos de escola. [...]” E ainda assim, as caracterizações da falta de aprendizagem são reflexos de comportamentos, condutas e resistências.

Os procedimentos e práticas avaliativas restritas, isoladas de um contexto, não apresentam soluções nem amenizam os resultados esperados.

Carvalho (2003) aborda sobre os dados referentes às estatísticas do desempenho escolar, uma vez que, os dados estatísticos apresentam somente os resultados quantitativos.

Uma das características das atuais políticas educacionais no País é a ênfase na produção de informação estatística, utilizando os recursos da informática e os dados resultantes das frequentes testagens padronizadas de desempenho [...]. Ninguém, em sã consciência, seria capaz de negar a importância de se produzir e divulgar informação confiável sobre o sistema escolar, ou a relevância de se construir um processo de avaliação coerente e capaz de ir além dos testes padronizados aplicados aos alunos. Contudo, não se pode, da mesma forma, aceitar sem críticas o verdadeiro culto aos números que parece

vir ganhando corpo em nosso sistema escolar. As estatísticas, as taxas, os índices, os gráficos e as tabelas são cada vez mais tomados como sinônimo de verdade final e incontestável, como prova cabal desta ou daquela afirmação ou como arma em disputas de poder, privilégios e prestígio. (CARVALHO, 2003, p. 3)

Muitas vezes, um parecer sobre a totalidade não especifica a verdadeira realidade, despojada de várias situações do cotidiano escolar. Apenas generalizam um universo preso a uma particularidade sem atribuição de sentido. E apesar das iniciativas para vencer as limitações, fatores, causas, requisitos, como desinteresse pelos conteúdos, prevalecem as condições da falta de aprendizagem, medo do fracasso. Em consequência, as situações de ensino e avaliação na prática escolar continuam as mesmas.

A dinâmica da rotina escolar, desde o fato de o/a aluno/a estar na escola ou sentir vontade de aprender podem ser perceptíveis em diversas situações, como conselhos de classe, reuniões com responsáveis e até, em manifestações agressivas, ferindo assim, a autoestima das pessoas envolvidas. Nesta perspectiva, as interações que acontecem no cotidiano escolar influenciam na aprendizagem, diante de contextos que podem contribuir para determinar a apropriação do conhecimento.

3.2 Desempenho escolar e a realidade educacional brasileira do século XXI

Configurar no panorama educacional as abordagens que envolvem o desempenho escolar é dispor de muitas interpretações referentes à importância das discussões sobre os processos de aprendizagem. E juntamente, à ação pedagógica constituir a dinâmica das relações interpessoais, diálogos e contextos do cotidiano escolar.

No que diz respeito à educação básica brasileira, sobre o desempenho dos/as alunos/as, uma análise se faz necessária, amparada pelas possíveis mudanças e pesquisas, diante dos dados utilizados para retratar a situação das escolas públicas atualmente, inseridas no sistema de avaliação vigente, especificamente na área de Língua Portuguesa, pois a Prova Brasil é realizada também na disciplina de Matemática. A referida avaliação externa apresenta a realidade das escolas envolvidas, de forma ampla, totalizante, promovendo assim, diálogos oportunos sobre a interpretação e conhecimento dessa realidade contribuindo para

questionamentos referentes à qualidade do ensino, à redução de desigualdades e democratização do ensino público.

Para Arroyo (2003), o tema fracasso-sucesso está posto pela realidade social e continua desafiante pela insistência com que se repetem por décadas os mesmos índices de reprovação. Mas para o autor, a grande lástima é continuarmos fazendo as mesmas análises, que se impõem a nossa competência profissional e ousadia pedagógica.

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola como instituição – não como boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente, já faz um século. Continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes. A ultrapassagem de domínio preestabelecidos em cada disciplina e em cada série é condição para a manutenção ou perda irreversível do direito de uma experiência sociocultural formadora. (ARROYO, 2004, p. 13)

Pois, para o autor (2004) a organização e estrutura do sistema escolar não estão em consonância, o fato é que devido ao funcionamento dos domínios requeridos e a sustentação do termo qualidade do ensino, faz com que a realidade torne-se distante, reduzida, e nem ao menos, com incentivo à formação científica. No entanto, diante da organização curricular do ensino muitas deficiências são notórias em relação aos resultados divulgados no sítio do INEP que demonstram o quanto a escola pública ainda precisa romper com os entraves que a caracterizam como reprodutora de desigualdades sociais, desvinculada das possibilidades de formação de professores/as. Assim como, Monlevade e Silva (2000) expõem sobre os desmandos na educação, trazendo a democratização como aliada, no sentido de que, “A escola é o chão da educação, onde não só germinam os conhecimentos, fruto do processo de ensino-aprendizagem, como os valores da cultura e as forças sociais, o poder político.” (MONLEVADE e SILVA, 2000, p. 38)

Teoricamente, os governantes conferem aos estados, secretarias de educação, plenos poderes para ditarem o que serve ou não, para agregar, interferir nos ditames do Banco Mundial, que através de políticas e estratégias voltadas para a educação pública, consentem a redução dos direitos sociais, especialmente, os educacionais. Como por exemplo, empréstimos consignados à implementação de políticas, programas e reformas que

desestabilizam a economia do país, enfraquecem os investimentos e particularmente, transferem à educação o valor de mercado.

Os mesmos autores/a,

De maneira crescente, o Banco Mundial, desde os anos sessenta, tem participado de forma sistemática e direta das decisões, com capacidade para intervir e formular políticas educacionais para a América Latina, menos pelo montante de empréstimos aprovados e mais pela sagacidade de manipular os benefícios retirados das políticas sociais. A crescente interferência nas decisões econômicas, sociais e educacionais coloca as seguintes indagações: como explicar os interesses do Banco Mundial voltados para os conteúdos da educação básica e para o alívio da pobreza, justamente nos países de insuficiente cobertura dos direitos sociais? (MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 75)

Assim, tanto o Banco Mundial quanto o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a construção político-econômica e ideológica do centro financeiro mundial, onde a educação é considerada um investimento a longo prazo, com interesses de exploração comercial, convertidos em lucros para o capital. Portanto, existe correlação direta nos processos de avaliação institucionais centralizados na intervenção externa e o consentimento do poder público e das elites dirigentes nacionais.

Porém, esta realidade é contraditória por estar inserida em uma sociedade capitalista, que de acordo com Silva (2002) existe uma intervenção sistemática na redefinição das políticas para a educação pública,:

[...] Historicamente autoritário e patrimonialista, o Estado brasileiro apresentava-se vulnerável ante aos interesses privados internacionais decorrentes dos acordos e empréstimos e devido também aos pactos políticos internos que permitiram às elites nacionais nutrirem-se dele, obrigando-o a submeter-se a um padrão de financiamento que se tornou insustentável depois dos anos de 1970. (SILVA, 2002, p. 15)

As políticas do Banco Mundial na educação pública, de acordo com Silva (2002), sofrem a inserção de uma “mão invisível,”²⁰

²⁰ Para Adam Smith, no sentido capitalista, muitos buscam apenas a própria segurança, dirigem a produção de tal forma que o seu produto tenha o valor máximo, assim como seu ganho pessoal, neste caso uma mão invisível os conduz para ajudá-los a alcançarem um fim pelo qual não estão interessados. (A. Smith, *Pesquisa sobre a natureza e a causa da riqueza das nações*)

Segundo essa política, os créditos concedidos à educação são frações de créditos econômicos e parte deles deve ser destinada aos projetos educacionais aprovados segundo critérios do próprio Banco. Nesse contexto, o governo federal e os estaduais enfrentam a tarefa de reorganizar a educação básica pública com o propósito de ajustá-la não só às novas demandas sociais, mas, sobretudo, à realidade político-econômica ditada por esses órgãos dirigentes. (SILVA, 2002, p. 12)

No entanto, a educação no âmbito da ação pedagógica, destinada a uma finalidade que está diretamente voltada para o trabalho humano, não é diferente. Pois, nem o próprio Estado acredita no desempenho escolar exposto nos dados do INEP, quando somente avalia e não compreende a formação, as práticas de ensino.

Diante da obrigatoriedade de avaliações fragmentadas, onde a prática pedagógica é *financiada* por projetos educacionais, o engodo torna-se cada vez mais atrativo para os que precisam se apoiar nos programas do governo. E pendências inaceitáveis, como o analfabetismo,²¹ ainda com índices altíssimos, mesmo assim, tratado com programas em algumas partes isoladas do país. Pois, entendemos que ações e medidas básicas são necessárias, planejamento adequado e o conhecimento da realidade são fundamentais para a obtenção de resultados, sem burocracias.

3.3 A formação de professores/as e as políticas neoliberais de Educação

Numa dimensão social e política, é essencial discorrer sobre os marcos históricos que tensionaram a (de) formação docente de maneira uniforme e desmedida, para Almeida (2008, p. 245) o liberalismo recente, neo e ultra, determina radicalmente a entrada mercadológica em todos os setores do país, admitindo como regra fundamental, a redução máxima do papel do Estado.

Nessa nova organização, a educação esmoreceu. A teoria, pesquisa, movimentos culturais, democratização das tecnologias, entre muitas outras atividades científicas foram menosprezadas, substituídas e/ou esquecidas nas instituições de ensino. Para Arroyo (2003) a

²¹ <http://www.estadao.com.br/especiais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil,142319.htm>
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicisociais2010/SIS_2010.pdf (p.51) Acesso em 12 jan 2012 às 19h

escola continua sendo uma instituição como cultura instituída, onde há uma sequência a ser seguida e conseqüentemente, a segmentação do trabalho pedagógico. O autor afirma:

Falamos mais da escola do que de nossa docência. Podemos amar nosso trabalho e odiar a escola. Os alunos gostam mais de professoras e de seus professores do que da escola. A repetida frase: “a escola são seus mestres e seus alunos,” só é verdadeira em parte. A escola é uma instituição, são práticas, valores, condutas, modos de relacionamento e convívio, são rituais, hábitos e símbolos institucionalizados. A instituição escola materializa hábitos, rituais, condutas no cotidiano, nos espaços e nos tempos, nos calendários, nos níveis e nas séries, nas provas, nas seqüências e hierarquias, nas grades e disciplinas. Podemos estar de bem com nossa docência e estar de mal com seu caráter instituído. (ARROYO, 2003, p. 206)

A materialização do ensino instituído permanece na vivência, na formação do/a profissional, que muitas vezes, não encontra alternativas para participar de forma significativa nas propostas que reproduzem a desigualdade no dia-a-dia da escola. Muitos/as profissionais ainda possuem uma compreensão bem limitada a respeito das práticas avaliativas externas vigentes no país, de modo que, por falta de conhecimento da realidade da mundialização das políticas educacionais, a maioria dos/as professores/as se envolve na rotina escolar e se transformam em “dadeiros de aulas.” Saem de sua escola de lotação, onde não conseguem fechar a carga horária para complementar em outras, o que ocasiona muito empenho e desgaste para conciliar dedicação ao planejamento e principalmente, estudo, aprofundamento em leituras, pesquisa, porque o Estado Avaliador que não se propõe a formação. Sendo que, a formação contínua em raras situações acontece e conseqüentemente, o/a profissional fica desorientado/a em meio às condições precárias do ensino.

No entanto, a cobrança por um/uma profissional *eficiente* para as exigências do mercado de trabalho é crescente, voltando então, à questão da praxis, o discurso é diferente da teoria. Até mesmo na escola, no conjunto docente e nas práticas na sala de aula existe uma conformidade e falta de clareza diante da realidade presentes nas mais variadas ocasiões. Em contrapartida, não há lógica, quando entendemos a atribuição à formação como prioridade do Estado nas reformas e inovações prescritas em documentos, no sentido de alcançar as metodologias de ensino e a comunidade escolar. Dessa forma, os dispositivos e medidas tomadas pelas políticas neoliberais de educação são incertas pela falta de recursos.

Analisando as questões sobre política social num contexto de adaptação ao sistema, as exigências profissionais, Rodríguez e Vargas (2008) afirmam que neste período: “No final do

século XX, foram produzidas inúmeras mudanças no âmbito da economia internacional, implicando transformações da sociedade e na própria organização dos Estados Nacionais, afetando direta ou indiretamente os sistemas educativos, o trabalho e a função dos educadores.” (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008, p. 44) Por esta razão, que a respeito da valorização dos/as professores/as está incutida a ideia da capacidade de dar conta dos problemas educativos, ou seja, pelo seu desempenho em resolver desafios no cotidiano escolar, ora sendo psicólogo/a, psicopedagogo/a, entre outras atribuições. Levando-se em consideração, que mesmo a formação inicial do/a professor/a é considerada deficiente por não habilitar o/a profissional para a realização de um trabalho educativo, ao qual se sinta seguro/a para desenvolver no cotidiano escolar os conhecimentos necessários para as situações de ensinagem. Passos (2009) afirma que a compreensão dos aspectos culturais, valores, crenças e significados referentes ao processo educacional marcam a separação entre grupos ou classes sociais apresentando as mais variadas funções da educação escolar, sendo que a atuação docente interfere no cotidiano.

Nesse sentido, nos referimos não só ao processo de culpabilização e responsabilização da sociedade em relação ao trabalho do professor, que pode ser denominado de ‘deformação profissional,’ mas ao processo de autculpabilização e frustração do professorado em relação à deficiência de sua própria atuação profissional, dificultando o enfrentamento dos dilemas, dificuldades e problemas que se apresentam ao cotidiano do fazer docente, gerando o desenraizamento e a insegurança do professor em relação à sua profissão, em que o desejo e o motivo para aprender se torna raro, destituindo-o da prática do pensar sobre a práxis educativa. (PASSOS, 2009, p. 85)

No entanto, uma das repercussões deste contexto pode ser analisada, por exemplo, no ensino da Língua Portuguesa, razões pelas quais destacamos a fragmentação e desconstrução do currículo escolar que molda os conhecimentos de maneira superficial, sem aprofundamento e conexões necessárias, principalmente, porque não estabelecem critérios para romper com as desigualdades sociais, ainda é tradicional e conservador. Ao mesmo tempo em que temos um número expressivo de alunos/as que nem ao menos sabem ler, são banalizados, excluídos/as de qualquer oportunidade de trabalho bem remunerado, sobra o que ninguém deseja fazer na sociedade, catadores/as de lixo, varredores/as de rua, entre outras ocupações que indiretamente, a escola pública atualmente contribui. E quanto maior for a “nota” na escola, tanto melhor será o resultado seletivo.

A Proposta Curricular de Santa Catarina no item *A escola e a diversidade*²² complementa sobre as limitações do currículo escolar, enquanto aborda o papel da escola, a atuação do/a professor/a na sala de aula e a concepção que fundamenta sua prática pedagógica, citando como ideologia a *democratização do ensino* através da escolarização, a qual é criticada ao mesmo tempo, pelas próprias condições que oferece. Como declara que

Através de um currículo que seleciona e valoriza certos componentes, produzem-se limitações e mutilações para todos, mas principalmente para os alunos que se encontram em situação de desvantagem, seja em função de uma deficiência orgânica, seja em função da desigualdade em relação ao capital cultural de origem familiar e social que estes alunos carregam. (PROPOSTA CURRICULAR DE SC - Temas Multidisciplinares, 1998, p. 79)

E ainda ressalta que diante das transformações no contexto escolar, a escola sustenta o distanciamento das interações sociais. Por isso, os/as professores/as podem sugerir ações pedagógicas reflexivas sobre a realidade, no sentido de participar, respeitar as diferenças socioculturais, compreender historicamente as disputas pelo poder na sociedade capitalista contemporânea. Essencialmente, nos aspectos da linguagem, a Proposta Curricular de SC dispõe que não se trata de evidenciar conteúdos, mas designar objetivos para cada processo de aprendizagem, referindo-se dessa forma

Há um outro aspecto a considerar quanto aos conteúdos. No currículo escolar a área de Língua Portuguesa tem um lugar privilegiado, uma vez que é o “signo” mediador dos conteúdos das outras áreas, e daquelas que, mesmo sem serem curriculares, estão se apresentando na Proposta Curricular como “temas transversais”. Esses temas fazem lembrar que a escola deve estar atenta a tudo o que acontece na sociedade. É impossível que se pense, hoje, que há temas próprios para abordar em Língua Portuguesa. Trata-se de usar e buscar conhecer a língua onde quer que ela apareça, seja na modalidade falada, seja na escrita. [...] (PROPOSTA CURRICULAR DE SC – Língua Portuguesa, 1998, p. 75)

Entretanto, a socialização do conhecimento é uma das diretrizes da Proposta Curricular de SC, no que diz respeito à modalidade interdisciplinar, apesar de que muitos/as professores/as desconhecem o documento, as concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, fato relevante que corresponde às determinações liberais e neoliberais, já que a pedagogia tradicional ainda prevalece em muitas escolas. E para o/a aluno/a, resta decorar,

²² PROPOSTA CURRICULAR DE SC. *In: Abordagem às diversidades no processo pedagógico.*

memorizar os conteúdos. É de se esperar que esta prática pedagógica seja racionalista e complexa, pois o ensino é resultante de pesquisas sem orientações metodológicas, banalizadas no sentido restrito do conhecimento.

Na perspectiva neoliberal, a prática pedagógica é considerada neutra, sem finalidade ou posicionamento. Então, diante dessas considerações nos reportamos à oferta de formação através da capacitação em serviço, substituindo a formação acadêmica. Para Freire (2009), a ideia de nivelar capacitação e formação está atrelada à legislação oficial que desmorona a relação entre a teoria e a prática.

Vale ressaltar que não se é contrário à adoção da capacitação em serviço como estratégia formativa. O problema reside em substituir a formação profissional de nível universitário por cursos de caráter mais pragmático, cuja função, na maioria das vezes, é promover um aperfeiçoamento no âmbito restrito de uma nova técnica de ensino ou de avaliação da aprendizagem. Nessa perspectiva, é preciso conhecer as principais tendências que se colocam no campo da formação docente para avaliarmos a intencionalidade formativa das agências formadoras, bem como dos sistemas de ensino que procuram por meio destas responder aos desafios do sistema socioeconômico. (FREIRE, 2009, p. 47)

Assim, podemos observar as variadas tendências na formação de professores/as, em tempos difíceis de conciliar formação como atividade crítica e com participação do processo educativo para uma sociedade mais justa, mediante aos dilemas vinculados ao sistema socioeconômico e político, em que o Estado Avaliador não se compromete, apenas exige resultados e projeções, sem análise e coerência nas avaliações externas, como a Prova Brasil. E nessa instância, o/a educador/a busca soluções para complementar a sua formação, à medida que se deixa vencer pelo sistema, em situações complexas procura redefinir o seu papel na Educação.

Desse modo, a influência da nova conjuntura educacional diante das reformas estende-se a todos os níveis da sociedade, no entanto, os impasses gerados na universidade foram muito mais expressivos, pois quando um/uma professor/a recém-formado entra em contato com o cotidiano escolar os resultados são questionáveis, desde licenciaturas mais abertas ao diálogo diante da mercantilização do ensino e daquelas, que assumem uma posição conservadora, através de currículos ultrapassados e estágios sem finalidade, organização e metodologia. Por exemplo, o/a estagiário/a poderá ter contato apenas com uma determinada realidade, ou conhecer professores/as também despreparados/as. Pois a prática na sala de aula perpassa por didática, estudo, conhecimentos e necessariamente, preparo, planejamento que

em muitas situações, diante do pouco espaço de tempo em contato com a rotina escolar o/a estagiário/a dificilmente se apropriará com segurança e clareza, mesmo por que muitos/as encontram-se despolitizados/as intelectualmente, ou seja, o fato de não reconhecer e reproduzir as desigualdades sociais e culturais.

Entretanto, para a maioria dos/as professores/as as reformas são desafios constantes nas escolas onde trabalham e sobretudo, comprometidos/as com o ser humano, demonstram esperança e vontade de romper coletivamente a hierarquia do poder controlador, sem menosprezar os ataques pela desvalorização profissional e ao mesmo tempo e urgência, procuram participar dos processos de fortalecimento da categoria, nos quais o Estado Formador se omite.

Outro fator revelador e pertinente, é o distanciamento do/a professor/a em relação à pesquisa, aos estudos, uma inferência necessária a sua prática profissional, principalmente nos últimos anos, quando o/a profissional já está formado/a abandona literalmente a universidade e busca através de leituras do cotidiano suprir o mínimo para complementar e atualizar seus conhecimentos. É quase um saber solitário e desvinculado da pesquisa.

Portanto, os caminhos entre a pesquisa e o ensino apontam para o aprimoramento dos conhecimentos em Educação, como respostas afirmativas às preocupações profissionais, fundamentando a praxis de forma contundente e imbricada à realidade, desempenhando a longo prazo, recursos de aperfeiçoamento permanente aliados à vida universitária. Analisar sob esta lógica, é uma forma de encontrar meios na contemporaneidade de vislumbrar a possibilidade de ressignificar as políticas públicas educacionais, porém, o que temos é um Estado Avaliador em detrimento do Estado Formador, onde a universidade é para alguns, sendo que, por direito, deveria ser para todos e todas. E essencialmente, antes de tudo, retratar a sociedade que exige ensino de qualidade e não cobra dos/as governantes um posicionamento coerente e desprendido da mercantilização da educação. Pois para Oliveira (2000) o capitalismo está presente no cotidiano educacional por meio da concepção da produção de valor, no sentido de que

Tais críticas partem da constatação de que o processo de trabalho no capitalismo é a combinação do processo, onde matérias-primas e insumos são transformados em produtos e ao mesmo tempo constituem um processo de produção de valor. É justamente por esta dupla função que o processo de trabalho é considerado o *locus* da exploração capitalista; portanto, relação fundamental do mesmo. A previsibilidade pretendida pelos teóricos da administração na prescrição do trabalho repousa justamente na necessidade

de mensuração prévia da taxa de exploração, isto é, da *mais-valia*. (OLIVEIRA, 2000, p. 73)

E a partir de então, da *mais-valia*, que o modo de produção corresponde aos salários ínfimos pagos aos/as profissionais da educação, os agravantes que caracterizam que o sistema de ensino contribui para as atuais condições de exploração do trabalho docente, sem promover formação, mas pela exigência de como deve ser feito o trabalho pedagógico. Porém, a educação quando estabelece objetivos concretos para amparar o conhecimento, a formação, sem negligenciar a universidade como apoio científico, sem burocracias, contribuindo também, para a atuação do/a professor/a em sala de aula, no sentido de motivar as práticas pedagógicas e coibir as forças opressoras das agências internacionais e organizações econômicas, que quantificam os resultados das avaliações externas para atender aos ajustes das reformas educacionais na educação básica pública com o pretexto de conter a pobreza, oferecendo o mínimo de condições básicas. E com destaque, à formação negligenciada por razões justificadas a partir das evidentes constatações dos discursos articulados sobre a desvalorização do ensino público para impulsionar a iniciativa privada, a competitividade através das tecnologias da informação, em conjunto com a gestão escolar, que controla o orçamento.

É interessante observar que além de toda a organização predestinada à educação básica, os/as professores/as ficam à merce de tudo sem entender, apenas no cumprimento da rotina escolar, os/as quais reproduzem as condições de produção sem dar importância ou até mesmo, diante da preocupação com a realidade desigual e excludente na sociedade nos dias atuais. Para Backes e Pavan (2008) a constituição de diferentes sujeitos de cultura inseridos na importância do currículo: “[...] acreditando que a educação pode ser um espaço de desconstrução de narrativas excludentes. [...] São reflexões que se situam no contexto de ampliação da teoria crítica,” (BACKES; PAVAN, 2008, p. 226) sendo que, a formação possui papel social aberto à crítica, debates e análises sobre os processos de dominação.

4. UM ESTUDO SOBRE A PROVA BRASIL

“No conjunto das reformas constitucionais submetidas ao país há um agravante: a redução do direito à educação, apenas ao ensino fundamental encontra defensores. E o que preocupa são as diretrizes e bases da educação pública fixadas sobre os princípios da concorrência, da competitividade nos moldes das atividades comerciais.”
(MONLEVADE; SILVA, 2000, p. 130)

Neste capítulo, tratamos sobre as questões históricas a respeito da Prova Brasil, que faz parte do sistema de avaliações externas proposto pelo governo federal implantado pelo Ministério da Educação desde a década de 90, com o objetivo de analisar as políticas de avaliação em larga escala direcionadas à educação básica. No entanto, devido à centralidade atribuída aos resultados publicados pelos órgãos oficiais, buscamos compreender a interferência no processo de ensinagem marcada pelas políticas públicas neoliberais, influenciadas pelo modelo capitalista.

Desse modo, a Prova Brasil tem sido utilizada como importante instrumento de monitoramento da educação básica, no que diz respeito à aferição do conhecimento como também, na indução de metas projetadas para a qualificação pretendida. Bem como, diante dessas práticas de controle surgiram mecanismos de competição e seletividade para *prestar contas* dos gastos públicos, sem possibilitar a formação necessária ao/a professor/a para transformar a dimensão pedagógica em sua ação educativa.

E na sequência do trabalho, contextualizamos os resultados das últimas edições da Prova Brasil, na disciplina de Língua Portuguesa, nos séries finais do ensino fundamental para analisarmos através de dados o desempenho das escolas estaduais de Lages/SC em relação à média nacional, fazendo uma abordagem crítica que mesmo superando os resultados esperados a educação básica continua estruturada em políticas educacionais que não priorizam a resolução dos problemas existentes, apenas cumprem e fixam normas determinadas pelas organizações internacionais que estabelecem medidas econômicas e comerciais para a educação brasileira.

4.1 Histórico da Prova Brasil

Estamos vivenciando tempos de uma cultura de avaliações que desmerecem a aprendizagem, distanciada da ação formativa e que vêm demandando de forma indiscriminada o princípio da concorrência entre as escolas. Fazendo surgir questões intrigantes, como a imposição de que alguns terão o direito à Educação, enquanto outros/as ficarão à margem dos programas sociais, à espera de ações, encaminhamentos para conquistarem um trabalho produtivo em uma sociedade de excluídos/as. E por entendermos que a escola é o espaço para a execução de propostas pedagógicas e políticas nas dimensões das práticas sociais, não basta centralizar a avaliação como um único recurso para verificação do ensino.

Inicialmente, faremos uma exposição sobre a Prova Brasil para eventuais informações sobre o histórico, origem, objetivos e reflexões. Nessa perspectiva, a Prova Brasil faz parte do sistema de avaliações complementares denominada Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), juntamente com a Avaliação da Educação Básica (Aneb),²³ que constituem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desde 2005, pela Portaria Ministerial nº 931. Além das avaliações em larga escala são aplicados questionários socioeconômicos aos/às alunos/as participantes, professores/as e gestores/as.

O Saeb iniciou em 1990 e dessa data até 2003, as avaliações foram feitas por sorteio para um grupo de escolas, gerando resultados nacionais, regionais e estaduais. E somente a partir de 2001, começou com as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois anteriormente, os/as alunos também eram avaliados em Ciências, História e Geografia.

Porém, a Avaliação da Educação Básica (Aneb) continuou com a avaliação amostral, dez alunos/as no mínimo, das escolas públicas e privadas, com destaque na gestão escolar e a Prova Brasil (Anresc), com avaliações abrangendo todos/as os/as alunos/as na finalização dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, permanecendo com as disciplinas de Língua Portuguesa, com foco em leitura e Matemática, com raciocínio lógico.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, Prova Brasil, acontece a cada dois anos e destina-se para todos/as alunos/as das séries/anos finais do ensino público do fundamental (5ª e 8ª série/ano) nas escolas com pelo menos vinte alunos/as matriculados/as na referida série. Assim como, a Avaliação Nacional da Educação (Saeb) acontece em

²³ Disponível nos sítios: <http://inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>
<http://provabrasil.inep.gov.br/historico> Acesso em 21set 2011 às 23h16

conjunto com a Prova Brasil, devido à metodologia, a mesma realiza de forma amostral a avaliação entre as escolas públicas e privadas, das áreas rural e urbana e inclui o último ano do ensino médio, com divulgação de resultados para cada Unidade da Federação, por região e país, em sua totalidade.

Dentre os objetivos da elaboração da Prova Brasil, no sítio do INEP temos a seguinte informação

A Prova Brasil foi idealizada para atender a demanda dos gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade em geral, por informações sobre o ensino oferecido em cada município e escola. O objetivo da avaliação é auxiliar nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP/ Prova Brasil e Saeb, 2011)

Mesmo diante às discussões a respeito da necessidade de resolução das dificuldades encontradas no contexto escolar, o distanciamento dos órgãos que implementaram a Prova Brasil não têm possibilitado avanços significativos ou que motivem à aprendizagem, pois a avaliação externa não contribui na concretização das dimensões sociais e culturais.

No entanto, a elaboração da Prova Brasil foi realizada com base nas propostas curriculares de alguns estados e municípios e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dessa forma, o MEC estabeleceu uma matriz de referência que entretanto, que não contempla todo o currículo escolar, unicamente, as habilidades e competências que são representadas por descritores. Sendo que, a prova de Língua Portuguesa avalia apenas habilidades de leitura através de quinze descritores para 4^a série/5^o ano e vinte e um descritores para a 8^a série/9^o ano, organizados em cinco blocos de conteúdos: procedimentos de leitura; implicação do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento do texto; relações entre recursos expressivos, efeitos de sentido e variação linguística.

Por conseguinte, na Prova Brasil na disciplina de Língua Portuguesa, os resultados são organizados em uma escala de oito níveis com o objetivo de esclarecer à escola as questões de proficiência em leitura assim como, encaminhamentos. Para cada nível, trata-se de uma classificação que indica as habilidades de determinados conjuntos de alunos/as, ou seja, os conhecimentos são definidos antes da realização da prova e os resultados formatados através de estatísticas. E no que diz respeito às orientações posteriores aos resultados, muitas vezes ficam evidenciadas em exigências sem compreensão de causa.

Conforme Freitas (2007), a temática das avaliações em larga escala redefiniram as discussões em todas as formas de ensino, resultando em muitos questionamentos sobre a administração das ações governamentais no controle da educação básica e pretensão de qualificação para as instituições e sistemas de ensino. E que juntamente com a informatização dos dados estatísticos, a divulgação passou a ser socializada amplamente. Freitas (2007) apresenta que diante de uma perspectiva histórica, as pesquisas em Educação sobre a “medida-avaliação” surgem no Brasil entre 1937 e 1945, o Estado Novo destacou a ciência e a técnica quantitativa nas pesquisas educacionais com o propósito de determinar as ações do governo voltadas para estabelecer uma nova conjuntura social caracterizada por pesquisas mais institucionais, científicas e acadêmicas com metodologias mensuráveis para indicar que o governo atingia seus objetivos. Por conseguinte, passava-se a impressão que “O rendimento do ensino seria aperfeiçoado à medida que tal consciência adentrasse a escola.” (FREITAS, 2007, p. 9)

E de acordo com a autora (2007), no período de 1956 e 1964 houve um afastamento da importância da pesquisa direcionada nos indivíduos sobre as questões da escola e sim, quanto a sua função na sociedade, então surgiram as disputas por informações relacionadas às práticas educacionais que abordassem as necessidades sociais e econômicas da época, nas mais variadas regiões do país. Já nessa época, ocorreram as investigações sobre o funcionamento das escolas, bem como, as formas de administração e os resultados quantitativos de indicadores de aprovação, repetência, matrícula e evasão, retratando a realidade escolar, que conseqüentemente, influenciaram na organização da primeira LDB.

Do ano de 1964 até 1970, os estudos enfatizaram a economia, como pesquisas relacionadas aos investimentos, custos educacionais e a ligação entre educação escolar e demanda de profissionais. No entanto, no período de 1976-1979 surgiram as pesquisas sobre as discussões do processo de ensinagem e por conseguinte, em 1980 estudos referentes ao contexto avaliativo em larga escala e com iniciativas no início de 1990, em que alguns pesquisadores/as começaram a questionar as ações do MEC e secretarias. Então, podemos constatar que “a pesquisa educacional brasileira foi, na maioria das vezes incentivada por órgão da administração central do Estado e por fontes externas de financiamento.” (FREITAS, 2007, p. 16)

Ao longo dos anos, conforme analisado por Freitas (2007), percebemos a crescente crítica à intervenção pública, com ênfase na gestão e no controle democrático, pois a emergência da “medida-avaliação” surgiu através do desenvolvimento referente ao planejamento educacional como centro dos serviços públicos da educação básica. Pois,

Com a crise do planejamento e a subsequente introdução do denominado “planejamento participativo,” ela foi anunciada como meio para assegurar-se a “ótica dos beneficiários” e, no contexto da transição para a democracia, apareceu como recurso necessário à redefinição das funções da escola e ao estabelecimento de padrões mínimos de desempenho em nível nacional, que se tornaram necessários com a descentralização. Assim, a informação propiciada pela “medida-avaliação” passou a ser declarada meio indispensável para o alcance de objetivos de democratização da educação e de melhoria da qualidade de ensino. (FREITAS, 2007, p. 25)

Fazendo uma abordagem histórica, a autora (2007, p. 25) destaca que as experiências iniciais sobre a aferição do rendimento escolar no Brasil aconteceram nos estados do Ceará, Piauí e Pernambuco, na década de 80, denominada de avaliação EDURURAL, em escolas rurais para identificar informações referentes às condições do ensino na escola, mapeamento dos/as profissionais e contexto familiar. E por conseguinte, houve a estruturação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP) no sentido de corresponder às determinações do Banco Mundial “concernentes ao desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o Programa de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste – Segmento Educação. VI Acordo MEC/BIRD).” (FREITAS, 2007, p. 36)

Sendo que, o Programa de Educação Básica para o Nordeste, criou extensões e métodos de avaliação para os estados ou para o conjunto da federação, mesmo não compartilhando do Projeto Nordeste. Viabilizando assim, avaliar o rendimento do/a aluno/a, a competência do/a professor/a e conseqüentemente, o custo-aluno direto como também, as condições de ensino culminando em “um aparato de regulação da educação básica que aliava informação, medida e avaliação educacional de longo prazo, traduzido em planos quinquenais por parte das secretarias de educação.” (FREITAS, 2007, p. 38) No entanto,

[...] Em 1992, esse sistema passou a denominar-se SAEB, sendo disseminado o relatório preliminar global referente à primeira aferição. Ainda nesse ano, o INEP assumiu a responsabilidade de coordenar e administrar o desenvolvimento desse sistema. (FREITAS, 2007, p. 104-105)

Todas essas questões reflexivas partem dos *modelos* que a sociedade, em muitas situações não participa, sem compreender que para os/as alunos/as obterem êxito através de instrumentos de medida no sentido de aferir a aprendizagem, a escola exerce o papel de garantir as condições mínimas para que o desempenho represente, mesmo que

simbolicamente, resultados satisfatórios para a concretização de padrões de qualidade no ensino público. Nesta lógica, o autor Horta Neto (2007) em seu estudo histórico sobre o sistema de avaliação da educação básica no Brasil, relaciona os objetivos da Prova Brasil nos Artigos 1º e 2º, da Portaria 931/05:²⁴

- a) Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede à qual pertençam. (HORTA NETO, 2007, p. 10-11)

Sendo que, o desempenho dos/as alunos/as sempre foi considerado um indicador de qualidade no ensino e de relevância na conjuntura nacional com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino. Conforme o autor (2007), “A Portaria INEP nº 69, de 4 de maio de 2005, regulamentou a Anresc, determinando a realização da prova em todas as escolas públicas que estejam localizadas nas zonas urbanas e que possuam mais de 30 alunos matriculados.” (HORTA NETO, 2007, p. 11) Determinou também que as escolas participantes recebessem os resultados sob a forma de média geral da escola e com percentual de alunos/as por nível da escala de proficiência e habilidades do SAEB.

Para Coelho (2008), ao abordar em seu estudo sobre os *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*²⁵ menciona que o discurso oficial destaca a regulação na formação dos/as professores/as, principalmente, na construção da identidade dos/as profissionais tanto em relação à participação quanto às condições de trabalho, que nos últimos anos vêm se adequando às recomendações dos organismos internacionais que exigem eficiência, eficácia e produtividade do sistema educacional brasileiro. O autor destaca que

²⁴ Disponível em: <http://www.rioei.org/1533.htm> Acesso em 20 set 2011 às 16h10

²⁵ Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000200005&script=sci_arttext Acesso em 20 set 2011 às 22h52

Tal discurso aponta como principal problema a ser sanado o desencontro entre o sistema educacional e as necessidades do mercado de trabalho. A saída da crise, segundo essa orientação política, está em tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva com equidade, e como fator de competitividade das nações e das empresas (CEPAL; UNESCO, 1995). Em relação a essa concepção, é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma mera possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social. (COELHO, 2008, p. 1)

Uma vez que a ênfase dada aos resultados atinge metas insatisfatórias na aprendizagem dos/as alunos/as, gerando um desconforto e constrangimento quando os mesmos são publicados na entrada das escolas. Estas experiências sugerem que a educação se aproxime de um negócio, com melhores e piores escolas, que em muitas vezes apenas a totalidade dos resultados avaliativos divulgados não consegue abranger as conquistas no sentido de aprendizagem voltada para o desenvolvimento do ser humano. Entendendo que cada um/uma pertence ao processo educativo, porém o tempo de aprendizagem é diferenciado. Assim como, para Gatti (2009)²⁶ que também discute a problemática das avaliações externas, identificando que foi em 2007 que o MEC expandiu a avaliação por desempenho, acrescentando o IDEB.

Mais recentemente o Ministério de Educação expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador — o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que integra o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os Estados e na Prova Brasil para os Municípios. É possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola. (GATTI, 2009, p. 12-13)

Para a autora (2009) as questões técnicas referentes à elaboração das provas e aos aspectos sobre a fidedignidade, validade dos resultados são considerados objetos de discussão, pois as matrizes de referência deixam dúvidas quanto ao processo de aprendizagem. Sendo que a partir de 2007, que foi integrado o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais, ou seja, as médias referem-se ao desempenho no SAEB

²⁶ Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf> Acesso em 22 set 2011 às 23h32

para os Estados e na Prova Brasil, para os Municípios. Por isso, é possível dispor de um valor do Indicador para o país como um todo, cada Estado, Município e Escola.

Também polemiza a utilização da “Teoria da Resposta ao Item nos principais processos avaliativos nas grandes redes de ensino, onde se questiona a pertinência do modelo e a adequação das análises e sua consistência.” (GATTI, 2009, p. 15) Pois a Teoria da Resposta ao Item ²⁷ no Brasil tem sido utilizada para identificar os índices de proficiência para alunos/as que participam de provas de avaliação em larga escala, porém diante dos diferentes modelos podem ser interpretados nas muitas finalidades propostas, estendendo as possibilidades de variáveis que carecem de análises e socialização dos resultados estatísticos educacionais.

Pois, diante dessa complexa organização de dados, segundo Freitas (2011) as políticas públicas seguem “um modelo que requer a conjugação de colaboração entre União e entes federativos, com descentralização para estes últimos da responsabilidade pela oferta da educação básica.” (FREITAS, 2011) Entretanto, para a União cabe a responsabilidade de determinar as diretrizes e bases para a educação básica, assim como, coordenar as políticas educacionais em colaboração com os estados e municípios. Porém, pela sua constituição governamental e devido à extensão territorial, as desigualdades regionais e competitividades políticas que resultam na grande maioria, em disputas partidárias que regulam administrativamente os financiamentos da educação pública. A autora (2011) destaca que nos anos 2000, o MEC intensificou a centralização das suas ações e instrumentos, com:

- o modelo de fundos na gestão do financiamento – emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006);

²⁷ A Teoria da Resposta ao Item (TRI) surgiu com os trabalhos pioneiros de Lord (1952) e Rasch (1960). Esses autores foram os primeiros a propor modelos estatísticos paramétricos para itens de testes, que associavam a probabilidade de uma dada resposta (inicialmente, certa ou errada) a uma variável latente (não observada) interpretada como sendo a proficiência ou habilidade dos respondentes dentro de um contexto de testes para avaliação educacional ou avaliação psicométrica. Inicialmente, foi utilizada a distribuição normal acumulada na especificação do modelo. Birnbaum (1968) sugeriu utilizar a função logística pois, pelo fato de ser uma função explícita dos parâmetros dos itens e da proficiência, é matematicamente mais convenientemente. Desde então, essa teoria tem tido notável avanço teórico, sendo que novos modelos têm sido incorporados, o que tem trazido grande versatilidade a suas aplicações. É o caso dos modelos politômicos, que incorporam várias categorias das respostas (além das dicotômicas: certo ou errado), os modelos multidimensionais, que permitem produzir escalas para mais de uma variável latente associada, por exemplo, quando se admite a ideia de diferentes habilidades para o desenvolvimento cognitivo do aluno e, ainda, os modelos que incorporam comportamento diferenciado entre os itens em grupos diferentes – conhecidos como modelos para grupos múltiplos. (SOARES, 2005) Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pope/v25n1/24252.pdf> Acesso em 28 set 2011 às 11h10

- o sistema de geração e disseminação de estatísticas educacionais que, embora efetivo na coleta, tratamento e acumulação de dados, carece de avanços na esfera da análise, socialização e consequência desta;
- as provas e exames, que são centralmente concebidos, bem como a análise das aferições, no suposto de que se garante congruência com a sofisticação técnica e a diversificação de instrumentos, de que a consistência da comparabilidade paira sobre diversidade e adversidade das realidades sob avaliação, de que a consequência e significação social das práticas avaliativas prescindem de princípios democráticos republicanos;
- o Índice de Desenvolvimento Educacional (Ideb), que potencializa a emergente regulação via monitoramento de metas educacionais, justificada numa suposta legitimidade republicana, bem como na eficácia e eficiência de um gerencialismo exercido a distância em nome da “coordenação federativa” e do estabelecimento de uma política de redes colaborativas, de ações articuladas. (FREITAS, 2011, p. 110)

Muito embora, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) criado em 2007, o processo passou por medidas programáticas, como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.²⁸ Para a autora (2011), o *compromisso* propôs diretrizes para a qualidade do ensino, em que “a adesão voluntária subnacional seria condição para obtenção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do apoio técnico da União.” (FREITAS, 2011, p. 110) No entanto, com a adesão há o comprometimento de aceitação da promoção da qualidade da educação básica na conjuntura do Ideb,²⁹ Prova Brasil, Plano de Ações Articuladas (PAR), base para o cumprimento do *compromisso*. Sendo que, a adesão é o mesmo que um *contrato*.

A participação na Prova Brasil e Saeb é dita voluntária, porém recomendada para que a escola, municípios, estado e Distrito Federal tenham o seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica calculado. Este e os resultados das avaliações seriam importantes para as secretarias e MEC definirem recursos técnicos e financeiros para “áreas prioritárias.” (FREITAS, 2011, p. 117)

Portanto, os financiamentos ficam condicionados à adesão ao Ideb e por conseguinte, a sua concordância às imposições, sendo que “a vinculação da avaliação e do monitoramento de metas (por meio do índice) à cooperação técnica da União e acesso a recursos do FNDE levou

²⁸ Instituído pelo Decreto nº 6.094. (*Ibid*, 2011)

²⁹ O Ideb é uma ferramenta que sintetiza o rendimento escolar e o desempenho cognitivo dos alunos em avaliação externa – foi calculado pelo Inep para redes e escolas públicas no ano de 2004, projetando metas bianuais até 2021, fixando como patamar a média nacional seis (6,0), já atingida por países desenvolvidos. (FREITAS, 2011, p. 110-111. *In*: ROTHEN; BARREYRO)

todos os municípios brasileiros a formalizarem a sua adesão ao referido plano, submetendo-se às suas exigências.” (FREITAS, 2011, p. 117)

Outro fator preponderante na capacidade de regulação de acordo com Freitas (2011) é a estratégia publicitária apelativa usada para associar a ideia de que o *compromisso* com a qualidade da educação depende da adesão dos estados e municípios que recebem apoio político dos/as empresários/as para garantirem as metas do plano de educação em face das Metas do Milênio da Organização das Nações Unidas.

E dessa forma, temos a valorização da padronização da Prova Brasil, assim como, a abstração da metodologia em relação ao mecanicismo e determinação de políticas para problemas educacionais reduzidos a resultados distanciados das práticas pedagógicas escolares. Assim, a autora (2011) discute que

Por um lado, a sociedade brasileira desconhece qualquer balanço dos resultados obtidos com o emprego continuado, diversificado e ampliado da avaliação na educação básica, pela União. Desconhece custos de produção, operacionalização, aprimoramento técnico, ampliação e diversificação dessa ferramenta, bem como usos a que se tem prestado e os efeitos que tem gerado. Em outras palavras, a sociedade pouco sabe sobre a sua validade e congruência, ou a respeito do grau de eficiência e efetividade do emprego da avaliação aqui em tela. Por outro lado, a sociedade está convencida da sua validade, pelo menos em grau suficiente para não se contrapor à relevância que lhe tem sido dada, pela União. (FREITAS, 2011, p. 118)

Portanto, de acordo com o discurso oficial que divulga apenas resultados estatísticos no sentido de monitorar a educação básica brasileira, a Prova Brasil poderia indicar avanços nos processos de aprendizagem a partir de atividades avaliativas inseridas na realidade dos espaços de ensino, ou seja, respeitando as diversidades da escola pública.

4.2. A Prova Brasil no contexto das políticas públicas

A Prova Brasil quando inserida nas atividades pedagógicas no cotidiano escolar, de acordo com a literatura pesquisada, apresenta polêmicas diante da desarticulação atribuída pelos possíveis níveis de aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que a escola pública está à mercê dos instrumentos reguladores do Estado, que avalia, cobra, divulga resultados, porém ignora a formação dos/as profissionais.

É necessário ressaltar, que a centralização dos resultados avaliativos da Prova Brasil, especificamente na disciplina de Língua Portuguesa, como processo pedagógico na sala de aula, permite entender que a leitura assim como a interpretação, estão interligadas com todas as disciplinas do currículo escolar. Sendo que, o planejamento didático, objetivos, conteúdos e metodologia de ensino nem sempre correspondem às exigências dos descritores da referida avaliação externa, pois se assim ocorresse, *todas* as escolas públicas de educação básica do Brasil estariam reduzidas, limitadas aos mesmos aspectos da linguagem.

Dentro dessa perspectiva, Freitas *et al* (2011) afirma que a avaliação abrange as funções sociais da sociedade, mesmo diante de tantas contradições, o valor quantitativo prevalece como condição incorporada em uma cultura de sucesso ou fracasso, reprovação, pois para as políticas públicas liberais da década de 90 pressupõem que

A escola encarna funções sociais que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida (exclusão, submissão – por exemplo) e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções – mesmo sob o rótulo de contínua e processual. Ainda que se admita que isso ocorre em um processo conflitivo e cheio de contradições e resistências, não se elimina a relação que os processos didáticos e de avaliação mantêm com os objetivos que emanam dessas funções “impostas” socialmente. (FREITAS *et al*, 2011, p. 18)

No entanto, a função seletiva permanece oculta para garantir a desigualdade de oportunidades que limita o enfrentamento de novas possibilidades, apenas instruindo. Como afirmam os/as autores/as (2011) que

[...] No Brasil, não é raro encontrarmos a tendência de se querer fazer da avaliação de sistemas um instrumento de avaliação da sala de aula e da escola. A Prova Brasil caminha nesta direção ao disponibilizar um *site* com

os resultados da avaliação de cada escola no país. A partir de uma medida pontual, passa-se a avaliar a escola toda. (FREITAS *et al*, 2011, p. 65)

Neste sentido, refletimos sobre o direito ao conhecimento, a incompreensão dos resultados da Prova Brasil com alternativas vagas para a melhoria das práticas de ensino e aprendizagem. Ou mesmo, a superação das metas projetadas sem retornos, quando o ensino depende de profissionais com formação necessária para atuarem e também, para que possamos encontrar estratégias que contemplem a realidade da escola. O/as autor/as reafirmam que “Explicar o desempenho de uma escola implica ter alguma familiaridade e proximidade com o seu dia-a-dia o que não é possível para os sistemas de avaliação em larga escala realizados pela federação ou pelos estados, distantes da escola.” (FREITAS *et al*, 2011, p. 66) Pois,

Uma negociação ampla e responsável *com os que fazem a escola* da escola – em torno do seu projeto pedagógico e das suas demandas, incluindo um sistema de monitoramento de qualidade público (sic) construído coletivamente – pode ser a maneira de fazer alguma diferença. Primeiro, porque a população atendida tem direito à melhor qualidade possível oferecida pelo serviço público; segundo, porque o exercício de novas formas de participação na instituição constitui-se em um importante meio para resolver a contrarregulação quando o serviço público sofre a ação predatória das políticas públicas neoliberais e conservadoras. (FREITAS *et al*, 2011, p. 66-67)

De acordo com os encaminhamentos que estão ocorrendo atualmente, na conjuntura das políticas públicas educacionais, a Prova Brasil sintetiza através da mensuração dos seus resultados estandardizados a competitividade entre as escolas. Pois, segundo Silva (2003) a escola que era um espaço de socialização, aprendizagens, passou a ser instrumento de consumismo associado à ideia de mercado, concorrência. A autora afirma

Diante do exposto, é necessário insistir que as ações do Banco Mundial modificam as ações pedagógicas no interior da escola, que aparentemente vêm da secretaria. [...] Sabemos que é um processo de avaliação deslocado do processo ensino-aprendizagem. Busca-se quantificar, punir, premiar os bons ou corrigir desvios. O que importa é alcançar os resultados/rendimentos escolares definidos *a priori*. Não importa se o aluno de fato se apropria de saberes e de conhecimentos que se traduzam em possessos emancipatórios e de cidadania. Desconsideram-se as funções clássicas da escola, que é desenvolver as relações ensinar e aprender, ainda que seja no seu próprio ritmo. A avaliação é parte da política do Banco; dependendo da forma como é encaminhada, pode estar a serviço deste. (SILVA, 2003, p. 298)

Portanto, ao tratar da escola nos dias de hoje Teodoro e Torres (2006) afirmam que é necessário fortalecer a democracia para não ceder lugar à competitividade, à ideia de clientes e consumidores/as que procuram as melhores oportunidades de ensino. E ainda, destacam que “A *fabricação* de cidadãos *produzidos* em larga escala, através de processos estandardizados e sob controlo centralizado, não democrático e heterónimo, representa uma contradição fatal.” (TEODORO; TORRES, 2006, p. 25) Entretanto, diante do processo de políticas educacionais vigentes no país, os autores destacam que uma escola capaz de agir criticamente para a contribuição de ações educativas comprometidas com o bem comum e o coletivo, ou seja, uma escola como esfera pública e *locus* de co-governança entre Estado e comunidade escolar, destacando que

[...] O Estado mantém as funções essenciais de provisão, de afectação e redistribuição de recursos, bem como a definição genérica de uma política educativa comum; mas descentraliza-se politicamente e relegitima-se democraticamente ao devolver importantes poderes de decisão às antigas periferias escolares, as quais se afirmam a partir de agora como centrais, configurando um sistema policêntrico dotado de uma governação democrática. (TEODORO; TORRES, 2006, p. 31)

Para os autores (2006), a governação democrática compreende um retorno democrático dos poderes de auto-governo, o oposto de recebimento de encargos e responsabilidades fiscais, resultados de avaliações externas, que deixam a escola pública por conta do mercado. Pois a autonomia, descentralização e participação precisam passar por uma quebra de paradigmas neoliberais assim como, a autonomia transformada, participativa, em que a escola atue como governante nas decisões e dessa forma, a possibilidade de ensinar e aprender a tomar decisões, mesmo diante das dificuldades e obstáculos “uma educação crítica do Público, comprometida com a autonomia, *de fato*, da sociedade e dos seus membros, não parece concretizável sem a reinvenção democrática das escolas como sítios políticos e multiculturais.” (TEODORO; TORRES, 2006, p. 33)

4.3 Análise dos resultados da Prova Brasil das escolas estaduais de Lages/SC, na disciplina de Língua Portuguesa – Séries finais do Ensino Fundamental

As estratégias de avaliação desenvolvidas pelas políticas de regulação introduzidas pelas reformas neoliberais têm conduzido as determinações do Estado nas propostas para a Educação na atualidade. Para Teodoro e Torres (2006), a democratização do saber ficou nas promessas não conquistadas pela escola moderna, bem como, a luta contra as desigualdades sociais e a formação dos seres humanos, diante da responsabilidade de uma escola pública comprometida, que corresponda mesmo, à democratização do trabalho escolar. Sendo que, as aspirações neoliberais num Estado que desempenha um papel mínimo na sociedade civil, com objetivo para o mercado, fundamentado nas escolhas individuais e competitivas são caracterizadas por consumidores/as de educação, de acordo com as oportunidades de aprendizagens. Pois, para os autores a realidade é marcada pelos discursos em que “[...] a escola passou a ser declarada incompetente e em crise sempre que a adaptação à economia e à *performance* competitiva não foi colocada no centro da sua missão.” (TEODORO; TORRES, 2006, p. 27) Como iremos apresentar na tabela a seguir, diante dos resultados das edições anteriores da Prova Brasil, na disciplina de Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, a respeito do desempenho das escolas de educação básica (E.E.B.) estaduais de Lages (SC).³⁰ Inicialmente, destacamos que a maioria das escolas superou a média nacional³¹, diante do fato de que as que participaram da avaliação externa, demonstraram que de 2005 para 2009 não houve interesse em investir nas escolas que cumpriram as metas, porque de modo geral, as dificuldades na escola pública permanecem. Segundo Hypolito (2010), os discursos representam as variedades políticas de cada lugar com a intenção de naturalizar a necessidade das reformas educacionais, pois

³⁰ O município de Lages, situa-se no Planalto de Santa Catarina, conta com uma superfície de 2.504,70 km². Lages foi fundada em 22 de novembro de 1766. Em 1820, a vila é desanexada da província de São Paulo para fazer parte de Santa Catarina. Em 25 de maio de 1860 é elevada à categoria de cidade. População: 161.583 habitantes. Disponível em www.lages.sc.gov.br Acesso em 31 out 2011 às 23h40

³¹ Para cada unidade escolar participante da Prova Brasil é calculada uma média da proficiência dos/as alunos/as que participaram da avaliação. Essa média é expressa em uma escala de 0 a 500, em que os dados permitem comparar o desempenho dos/as alunos/as com a média do município, do estado e do Brasil. (PDE/PROVA BRASIL, 2011, p. 12)

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

Sendo assim, os modelos de gestão apresentados como a solução para a educação chegam às escolas como formas diferenciadas de administração e a cada dia mais se mostram ineficientes para enfrentar os problemas escolares. Contudo, essas políticas de regulação continuam sendo a tônica das políticas de Estado para a Educação.

Diante dessas considerações, segue a tabela sobre a Prova Brasil com os dados referentes às edições de 2005-2007-2009 nas escolas estaduais de Lages/SC que participaram da avaliação, na disciplina de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental:

**Resultados da Prova Brasil 2005-2007-2009 de Língua Portuguesa:
Anos finais das escolas estaduais de Lages/SC
Ensino Fundamental em relação à média nacional**

Escola	2005	Média Nacional 2005	2007	Média Nacional 2007	2009	Média Nacional 2009
EEB ARISTILIANO RAMOS	231,35	224,00	242,13	229,96	225,23	239,74
EEB SÃO JUDAS TADEU	206,69	224,00	224,89	229,96	235,96	239,74
EEB BELISARIO RAMOS	231,58	224,00	244,16	229,96	236,09	239,74
EEB PROF FLORDOARDO CABRAL	240,75	224,00	243,71	229,96	239,82	239,74
EEB VIDAL RAMOS	224,51	224,00	241,21	229,96	242,84	239,74
EEB VISCONDE DE CAIRU	224,99	224,00	229,44	229,96	232,42	239,74
EEB VIDAL RAMOS JUNIOR	228,29	224,00	246,75	229,96	256,67	239,74
EEB RUBENS DE ARRUDA RAMOS	223,49	224,00	224,64	229,96	249,9	239,74
EEB FRANCISCO MANFROI	220,31	224,00	212,03	229,96	218,36	239,74
EEB CORA BATALHA DA SILVEIRA	231,09	224,00	235,87	229,96	242,51	239,74
EEB FREI NICODEMOS	246,97	224,00	232,62	229,96	242,76	239,74
EEB PROF JORGE AUGUSTO NEVES VIEIRA	-	-	218,11	229,96	240,05	239,74
EEB MARIA QUITERIA	-	-	-	-	234,46	239,74
EEB NOSSA SENHORA DO ROSARIO	221,17	224,00	234,86	229,96	261,79	239,74
EEB DE LAGES	236,46	224,00	227,06	229,96	237,27	239,74
EEB GEN JOSE PINTO SOMBRA	224,15	224,00	228,89	229,96	236,4	239,74
EEB PROFA ILZA AMARAL DE OLIVEIRA	226,07	224,00	238,81	229,96	252,34	239,74
EEB PROF EGIDIO BARAUNA	239,19	224,00	244,95	229,96	222,46	239,74
EEB ZULMIRA AUTA DA SILVA	241,71	224,00	247,96	229,96	264,72	239,74
EEB GODOLFIN NUNES DE SOUZA	235,02	224,00	225,84	229,96	241,15	239,74
EEB LUCIA FERNANDES LOPES	223,13	224,00	239,49	229,96	225,5	239,74
EEB PROF ARMANDO RAMOS DE CARVALHO	227,14	224,00	219,1	229,96	209,42	239,74

FONTE: INEP/2011³²

³² Disponível em <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/> Acesso em 26 out 2011 às 22h18

Observamos através da análise dos dados da tabela que os índices menores em 2005 em relação à média nacional (224,00) correspondem a cinco (05) escolas: E.E.B. São Judas Tadeu (206,69), E.E.B. Francisco Manfrói (220,31), E.E.B. Nossa Senhora do Rosário (221,17), E.E.B. Rubens de Arruda Ramos (223, 49) e a E.E.B. Lúcia Fernandes Lopes (223,13). No entanto, das escolas citadas somente a última, é uma escola grande, de periferia, sendo que, as outras escolas se localizam próximas às áreas centrais da cidade e também são escolas de grande porte, com mais de mil alunos/as. Importante destacar, que apenas a escola E.E.B. São Judas Tadeu (206,69) obteve um índice realmente menor porque as demais escolas se aproximaram da média nacional. E nessa primeira edição da Prova Brasil, duas escolas não aderiram ao sistema avaliativo: E.E.B. Professor Jorge Augusto Neves Vieira e E.E.B. Maria Quitéria.

Diante dessa perspectiva, as políticas educacionais brasileiras discorrem sobre os princípios do Estado Avaliador, que aliou a regulação à informação acrescentando ainda mais a ideia de controle na redefinição das relações entre Estado, educação e sociedade. Sendo que para Freitas (2007) o modelo de estado que temos nos dias atuais, está cada vez mais em concordância com as determinações políticas internacionais e como consequência, as opções pedagógicas e ações educativas refletem os acordos assumidos, onde “O avanço do Estado Avaliador também pode concorrer para uma reorientação da racionalidade do planejamento educacional,” (FREITAS, 2007, p. 182) ao se transformar em um dado estatístico que informa e altera o planejamento educacional, possibilitando a prática de priorização da democracia através das relações sociais e a realização de direitos que fazem parte da nossa qualidade de vida.

Entretanto em 2007, de acordo com os dados da tabela, a média nacional foi (229,96) e sete (07) escolas obtiveram índices menores: E.E.B. São Judas Tadeu (224,89), E.E.B. Rubens de Arruda Ramos (224,64), E.E.B. de Lages (227,06), E.B. Francisco Manfrói (212,96), E.E.B. General Pinto Sombra (228,89), E.E.B. Godolphin Nunes de Souza (225,84) e E.E.B. Professor Armando Ramos de Carvalho (219,1). No entanto, as quatro últimas escolas citadas são de periferia e somente uma, a escola E.E.B. Maria Quitéria, que novamente, como na edição anterior, não aderiu à avaliação externa. Pois neste ano de 2007, os resultados da Prova Brasil das escolas estaduais de Lages/SC que participaram da avaliação externa acompanharam o aumento da média nacional em relação ao ano anterior, sendo que a maioria se sobressaiu aos resultados, demonstrando que existem muitos fatores relacionados à ensinagem, que as avaliações externas cumprem o papel das reformas educacionais que não consideram o número de alunos/as por turma, a variedade de livros didáticos utilizados em

todo o país, a existência ou não de um currículo, e também, em que o sistema de avaliações implicitamente, busca culpados pelos baixos rendimentos.

Sendo que, em 2009 foi crescente o número de escolas que se aproximaram da média nacional (239,74), no total de onze (11) escolas: E.E.B. Aristiliano Ramos (225,23), E.E.B. São Judas Tadeu (235,96), E.E.B. Belisário Ramos (236,09), E.E.B. Visconde de Cairu (232,42), E.E.B. Francisco Manfrói (218,36), E.E.B. Maria Quitéria (234,46), E.E.B. de Lages (237,27), E.E.B. General Pinto Sombra (236,4), E.E.B. Egídio Baraúna (222,46), E.E.B. Lúcia Fernandes Lopes (225,5) e E.E.B. Professor Armando Ramos de Carvalho (209,42). Porém, somente duas (02) escolas realmente chegaram aos menores índices: a E.E.B. Francisco Manfrói e a E.E.B. Professor Armando Ramos de Carvalho.

Entre outros efeitos dos resultados das escolas que não alcançam as metas, por sua vez, Afonso (2000) comenta sobre a ideologia do mercado e a avaliação:

A avaliação dos alunos pode também ser uma forma de introduzir alguns fatores de mercado no sistema educativo quando os resultados de testes (por exemplo, os testes de âmbito nacional) são utilizados como meios de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. A questão mais importante neste caso, como vários autores têm salientado, é que um sistema de incentivos desta natureza originará alguns efeitos perversos, de entre os quais se pode salientar a probabilidade do aumento da seletividade nas admissões e matrículas dos alunos e a exclusão dos alunos que não deem garantias de contribuir para alcançar os melhores resultados. (AFONSO, 2000, p. 90)

Ou seja, alunos/as com problemas de comportamento e dificuldades de aprendizagem, podem ser discriminados de alguma forma tendo em vista a preocupação com os indicadores de rendimentos com base no desempenho, promovendo a seletividade entre as escolas e “Com grande probabilidade, a preocupação com as *necessidades* dos alunos será substituída pela ênfase nas *performances*, e a cooperação entre escolas dará lugar à competição [...]” (AFONSO, 2000, p. 91)

Vale destacar, que na última edição, em 2009, de acordo com o sítio do INEP, todas as escolas estaduais de Lages/SC participaram e nenhuma deixou de fazer a adesão, portanto foi quase uma obrigação para que as escolas recebessem investimentos, como já foi citado, é através da Prova Brasil e o censo, que são feitos os cálculos para o Ideb de cada escola. E não recebe os programas do governo, a escola que não tiver o seu Ideb, como afirma Freitas (2011) que

O Ideb, ferramenta que sintetiza rendimento escolar e desempenho cognitivo dos alunos em avaliação externa – foi calculado pelo Inep para redes e escolas públicas no ano de 2004, projetando metas bianuais até 2021, fixando como patamar a média nacional seis (6,0), já atingida por países desenvolvidos. Esse índice foi instituído como o “indicador objetivo” que permite à União verificar o cumprimento pelos entes federativos, das metas fixadas no termo de adesão ao “compromisso.” [...]

É importante atentar para o fato de que a referida adesão corresponde a um “contrato” com cláusulas estabelecidas por uma das partes – a União – portanto, sem negociação entre as partes envolvidas (estados, Distrito Federal e municípios). A adesão voluntária se apresenta, na verdade, como adesão induzida e inevitável para os entes federativos subnacionais, que não podem prescindir dos escassos recursos existentes na área. Também não podem dispensar a assistência técnica da União seja porque dela necessitem ou porque a considerem como estratégia política. (FREITAS, 2011, p. 110-111)

A autora (2011) ressalta que o *compromisso* da União pode ter dois sentidos: a centralização do controle sobre os resultados da educação básica e a liderança estendida aos governados subnacionais. Então, além de avançar nos processos de aferição dos resultados e consequentemente, os financiamentos em educação, dessa forma, o governo também formaliza a sua ação em relação ao acompanhamento das metas através de estratégias publicitárias para [...] dar consequência prática à antes referida “adesão voluntária” a um “compromisso” ético inadiável de “melhorar a educação básica.” (FREITAS, 2011, p. 111)

Portanto, as escolas que obtiveram progressos sistematizados nas três edições da Prova Brasil foram quatro (04): E.E.B. Vidal Ramos Júnior (2005: **228,29**; 2007: **246,75**; 2009: **256,67**), E.E.B. Cora Batalha da Silveira (2005: **231,09**; 2007: **235,87**; 2009: **242,51**), E.E.B. Ilza Amaral de Oliveira (2005: **226,07**; 2007: **238,81**; 2009: **252,34**) e E.E.B. Zulmira Auta da Silva (2005: **241,71**; 2007: **247,96**; 2009: **264,72**). E a escola que não obteve progresso nas últimas edições, de acordo com os dados, foi a escola E.E.B. Francisco Manfrói, (2005: **220,31**; 2007: **212,03**; 2009: **218,36**) uma escola grande, localizada na área industrial da cidade.

Porém, a maioria das escolas estaduais de Lages/SC desde a primeira edição de 2005 a 2009 obtiveram resultados além dos esperados e dessa forma, através dos resultados verificamos a importância de contextualizar dados e realidade escolar, diante do fato que apenas os números não correspondem aos discursos e publicações de resultados que são divulgados para a sociedade. Freitas (2011) destaca que,

Por um lado, a sociedade brasileira desconhece qualquer balanço dos resultados obtidos com o emprego continuado, diversificado e ampliado da avaliação da educação básica, pela União. Desconhece custos de produção, operacionalização, aprimoramento técnico, ampliação e diversificação dessa ferramenta, bem como usos a que se tem prestado e os efeitos que tem gerado. Em outras palavras, a sociedade pouco sabe sobre a sua validade e congruência, ou a respeito do grau de eficiência e efetividade do emprego da avaliação [...]. Por outro lado, a sociedade está convencida da sua validade, pelo menos em grau suficiente para não se contrapor à relevância que lhe tem sido dada, pela União. (FREITAS, 2011, p. 118)

Pois, os resultados na Prova Brasil evidenciam que embora a pouca expectativa traduzidas pelas políticas educacionais das avaliações externas, as escolas continuam participando para obterem o Ideb, devido aos problemas referentes aos currículos aplicados em cada escola e pelo fato de que os conteúdos ensinados são diferentes porque não existe um currículo nacional,³³ porque de acordo com a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Art. 26, Capítulo 2 – Da Educação Básica, diz que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (MONLEVADE, p. 143, 2001)

Entretanto, diante de não termos um currículo nacional ou mesmo, os Parâmetros Curriculares Nacionais que são apenas orientações, o fato de aplicar a mesma avaliação em todas as escolas do país que trabalham seus planejamentos de forma diferenciada é uma informação importante em relação aos resultados sobre o desempenho. O que nos faz analisar a incoerência da sobrevalorização da Prova Brasil, do seu caráter abstrato e descontextualizado da realidade escolar.

E dessa forma, Hypolito (2010) ainda destaca a respeito da avaliação que a ação do Estado é muito mais que reguladora da Educação e do trabalho, pois objetiva aos interesses das políticas internacionais determinadas pelas propostas neoliberais e gerencialistas, baseadas pela economia. O autor também discute a posição dos/as professores/as diante

³³ **8 mitos sobre os testes de aprendizagem de larga escala**

Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/8-mitos-testes-aprendizagem-larga-escala-643599.shtml?page=4> Acesso em 14 nov 2011 às 13h39

dessas reformas através das intervenções pedagógicas mediadas por parcerias, como a terceirização de serviços.

Porém, nos dias de hoje, a situação da formação profissional exige novas políticas de valorização profissional, tanto na formação inicial quanto na formação continuada ou permanente, bem como, iniciativas voltadas para melhores condições de trabalho, planos de carreira e salários.

E considerando os resultados das edições da Prova Brasil de 2005 a 2009, a média nacional aumentou e conseqüentemente, as escolas estaduais que participaram da avaliação se aproximaram desta média. Segundo Freitas, (2007) quando trata das mudanças que se identificam com o atual contexto educacional das avaliações externas e ao papel do Estado, em conformidade às questões de formação, a autora afirma que

Uma das características essenciais no quadro que se desenha a partir da redefinição do papel do estado, originário das mudanças ocorridas no âmbito do capitalismo, é a necessidade de regulação, que adquire caráter central no campo da educação e da formação de professores. É este caráter do estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação, buscando responder a questões como: quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver a aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa (Diretrizes e Referenciais), quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica (regulamentação das instituições formadoras). Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas (sistemas de avaliação de alunos – SAEB, ENEM, Prova Brasil) e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais. (FREITAS, 2007, p. 1215)

Nessa perspectiva, Freitas (2007) menciona que o trabalho docente para poder ser mensurado precisa ser conduzido individualmente, com técnicas específicas para adaptarem-se aos/às professores/as, à escola e às transformações que forem necessárias para que “Este processo de regulação do trabalho, na concepção (re) configurada de competências, restrita às habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades dos professores, vem orientando as diferentes ações no campo da formação [...]” (FREITAS, 2007, p. 1215-1216) Assim como, referente às diretrizes e parâmetros para a educação e a formação tendo a avaliação como centro da qualidade da educação básica, onde a CAPES, o FNDE e o INEP constituem o grupo das agências que regulam a Educação no Brasil. Ressalta ainda, que falta desenvolver uma formação emancipatória, mesmo em um sistema que é desigual e excludente,

evidenciados pelo capitalismo. Entretanto, Mancebo *et al* (2006) abordam os efeitos da mundialização do capital na organização do trabalho docente, em que

Todas essas mudanças fizeram-se acompanhar de um bem articulado discurso que atribuía ao Estado a responsabilidade pelas dificuldades das sociedades contemporâneas, ou seja, definiam a crise como sendo do Estado, ocultando, deste modo, a crise do próprio sistema capitalista. Um dos principais argumentos utilizados era o de que a ação do Estado na economia desestabilizava e perturbava o mercado, além de gerar iniciativas caracterizadas pelo desperdício de recursos e pela ineficiência. Argumentava-se, ainda, que o setor público era ineficiente e marcado pelo privilégio, enquanto o setor privado demonstrava mais eficiência e qualidade. Em decorrência, diversas conquistas sociais, como o direito à educação, à saúde, aos transportes públicos, dentre outros, passam a ser “comprados e regidos pela férrea lógica das leis do mercado.” (MANCEBO *et al*, 2006, p. 39)

Portanto, a fundamentação das reformas educativas presentes nas avaliações externas resultantes das estratégias neoliberais internacionais determinam que os sistemas de ensino precisam se tornar mais diversificados e flexíveis, objetivando maior competitividade e redução dos gastos públicos, considerados como ineficientes no contexto das leis de mercado.

Pois, entre outras razões, Afonso e Antunes (2001) afirmam que há alguns anos tem-se discutido a respeito de uma nova agenda política e teórica com a intenção de articular a competitividade das economias e a manutenção e desenvolvimento dos direitos sociais. E apesar de as condições renovadas de desenvolvimento do capitalismo estarem distintas, as particularidades dos países em relação à Educação continuam sendo decisivas para as economias, bem como o uso e expansão das tecnologias da informação usadas para a hierarquização da organização do trabalho, diante de que

Nesta nova agenda, a educação e a formação são evocadas como soluções fundamentais para, por um lado, preparar uma mão-de-obra qualificada que atenda às exigências da competitividade econômica e às mudanças no sistema ocupacional e, por outro, para preparar indivíduos que, a partir de uma escolaridade básica bem-sucedida, sejam capazes de continuar a aprender e a incorporar novos conhecimentos que os mantenham menos vulneráveis aos processos de exclusão social. (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 91)

Da mesma forma, que a educação e a competitividade fazem parte das acepções capitalistas, tanto na questão do desenvolvimento democrático e educacional quanto no

aspecto do sistema produtivo, considerando a problematização das condições estabelecidas através das alterações para garantir benefícios resultantes de uma força de trabalho qualificada. Por outro lado, cria-se a ilusão de que o indivíduo precisa estudar somente o necessário para ter um bom emprego, “Nesse sentido, uma política social de expansão das oportunidades educacionais e de formação terá de ser construída também como uma política cultural de sentido democrático.” (AFONSO; ANTUNES, 2001, p. 104) Sendo que, para o/a autor/a (2001) a ampliação de oportunidade e a elevação dos níveis educacionais, assim como a formação podem viabilizar políticas dignas de aceitação para a valorização do ensino em contrapartida, ao que temos hoje como propostas do Estado Avaliador.

Então, para compreendermos estas colocações segundo os dados da tabela consultados no sítio do INEP sobre os resultados da Prova Brasil nas edições de 2005-2007-2009 na disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais das escolas estaduais de Lages/SC, especificamente no ensino fundamental em relação à média nacional faremos uma análise de cada uma das escolas que participaram da avaliação nacional. Inicialmente, temos a E.B.B. Aristiliano Ramos que em 2005 obteve a média 231,35 (224,00)³⁴; 242,13 (229,96) em 2007 e 225,23 (239,74) em 2009, verificamos assim, que a escola logo na primeira edição superou a média, porém em seguida, ficou abaixo e na última prova, os resultados também foram bons. Mas o quê esses números representam na realidade, na sala de aula? Como interpretá-los na conjuntura da escola? No entanto, de acordo com as escalas de desempenho de Língua Portuguesa, dos níveis de proficiência em leitura³⁵ a referida escola se manteve no nível intermediário.

Já, a E.E.B. São Judas Tadeu no primeiro ano da Prova Brasil alcançou resultado satisfatório de 206,69 (224,00); na segunda prova houve uma crescente melhora para 224,89 (229,96), porém não alcançou a média nacional e na terceira prova, decaiu para 235,96 em relação ao esperado (239,74). Importante frisar que a referida escola em linhas gerais, manteve o seu desempenho em relação aos resultados, por isso é contraditório, observar os resultados e constatar que estão abaixo da média nacional. Assim como, a escola pública nos dias atuais, vem sendo alvo de críticas quanto à sua ineficiência nos sistemas de ensino diante dos resultados das avaliações externas. Segundo Santos (2004), ao tratar sobre a necessidade da análise das consequências das novas políticas públicas educacionais, a respeito do trabalho

³⁴ Média nacional entre parênteses.

³⁵ Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf Acesso em 24 jan 2012 às 20h03

docente em relação a esta cultura do desempenho, em que a performance se torna um aspecto central do Estado Avaliador, afirma que

Dessa forma, desempenhos que não possam ser medidos por tais indicadores vão perdendo sua importância no interior desse tipo de cultura. Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores estandardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, têm que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho. (SANTOS, 2004, p. 1152-3)

A autora (2004) ainda coloca que a garantia da execução dessas políticas propostas pelo Estado Avaliador estão alicerçadas de argumentos atrativos por meio de apelos democráticos e conseqüentemente, legitimados a partir do momento em que há a transparência do uso dos recursos públicos, sendo que a qualidade de ensino é entendida em função do dinheiro aplicado. Por isso, no que diz respeito à formação docente torna-se urgente, de acordo com Santos (2004) “[...] um aprofundamento teórico capaz de ampliar a compreensão dos problemas enfrentados pelos docentes, condição necessária para a superação de alguns dos entraves crônicos e dos mais recentes que vão se infiltrando e cristalizando nessa área.” (SANTOS, 2004, p. 1154).

Em continuidade à análise das escolas, nessa mesma perspectiva, a E.E.B. Belisário Ramos em 2005 e 2007, obteve 231,53 (224,00) e 244,16 (229,96) respectivamente; no entanto, em 2009: 236,09 (239,74), para tal análise, refletimos a respeito de quais as razões para que depois de duas edições superadas, somente na última, a escola não conseguiu a média nacional? Pois, de acordo com as proximidades dos resultados, as competências e habilidades medidas em relação aos níveis de aprendizagem foram estabelecidas. Assim como, a E.E.B. Flordoardo Cabral que em 2005: 240,75 (224,00): 2007: 243,71 (229,96) e em 2009: 239,82 (239,74), entretanto a discussão sobre o desempenho permanece conflituosa diante das problematizações: como a escola alcançou esses resultados de forma expressiva? Qual o diferencial para a superação dos resultados em relação à média nacional?

Outra escola que superou as médias nacionais foi a E.E.B. Vidal Ramos que no primeiro ano da Prova Brasil conseguiu 224,51 (224,00); que em 2007 obteve 241,21 (229,96) e em 2009: 242,84 (239,74), sendo assim, uma avaliação considerada excelente, porém essas informações caracterizam medidas para quais intervenções pedagógicas? Quais desafios retratam a proficiência em leitura, de acordo com a Prova Brasil? É possível, uma interpretação pedagógica a partir da análise dessas informações sobre o desempenho da maioria dos/as alunos/as?

Diante desses questionamentos, Fischman e Sales (2010) afirmam que o papel dos professores/as no panorama da perspectiva pedagógica do neoliberalismo e se condensam nos processos de reflexão, “[...] argumentando que, para as *pedagogias críticas* se tornarem discursos políticos-educacionais viáveis na formação docente, é necessário considerar novas estratégias [...]”. (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 9) Assim como, realizar uma análise crítica e profunda a respeito da globalização e do neoliberalismo nos cursos de formação, e também, para que se possa compreender a articulação dos discursos das *pedagogias críticas*. E por conseguinte, implementar práticas pedagógicas inseridas na formação de professores/as.

Ao mesmo tempo, compreender até que ponto o conhecimento dessa conjuntura está relacionada direta e indiretamente às políticas educacionais, pois a complexidade do discurso neoliberal atua de forma naturalizada por meio da competitividade estabelecida pelo Estado Avaliador, que “[...] diz respeito ao fato de que as escolas devem alinhar-se às suas políticas e práticas, entendendo o ‘conhecimento’ como um bem vendível; portanto, uma mercadoria como tantas outras [...]”. (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 10) Os/a autores/a enfatizam que:

Com base nessa perspectiva, é fácil entender as três principais críticas dos educadores neoliberais à noção de educação como direito de todos: a) o monopólio estatal da distribuição do “conhecimento” através da escola pública não gera equidade educativa, apenas cria ineficiências educacionais; b) ineficiências educacionais resultantes da intervenção pública engessam a produtividade, desperdiçam recursos e impedem melhorias econômicas, sociais e, até mesmo, morais; c) a eficiência escolar será resultado de intervenções técnicas e não de propostas ideológicas [...]. (FISCHMAN; SALES, 2010, p.10)

Segundo os/a autores/a (2010), para uma sociedade permanecer competitiva, as reformas educacionais terão que orientar e destacar a formação de professores/as dentro de uma visão de mercado, com sistemas de ensino equipados tecnicamente com modelos de avaliação quantificáveis para terem sua eficiência comprovada. Como veremos por meio da

problematização dos resultados das escolas que estamos analisando, que por conseguinte, a E.E.B. Visconde de Cairu em 2005 alcançou a média nacional: 224,99 (224,00); no ano de 2007 aproximou-se muito: 229,44 (229,96) e 2009: 232,42 (239,74) ficou abaixo, porém também mantendo o nível intermediário de desempenho da competência leitora, para então refletirmos sobre as informações dos níveis desejáveis de aprendizagem: os/as alunos/as aprenderam com base em quais metas pedagógicas? Quais ações pedagógicas foram importantes para os/as alunos/as? O que justifica para esses/as alunos/as o decréscimo dos resultados em 2009, se em 2005 e 2007 os resultados foram bons?

Já, para a E.E.B. Vidal Ramos Júnior na primeira edição, obteve 228,29 (224,00); na segunda, 246,75 (229,96) e na terceira, 256,67 (239,74), conferindo a superação dos resultados em todas as edições da Prova Brasil e analisando as informações observamos que as médias podem significar que os/as alunos/as garantiram o seu direito de compreensão de textos orais e escritos em diferentes contextos de comunicação, por exemplo? Que estes/as alunos/as possuem condições mínimas para avanços em todas as disciplinas? E por que a E.E.B. Rubens de Arruda Ramos que em 2005 alcançou 223,49 (224,00); em 2007, 224,64 (229,96) e no ano de 2009, 249,9 (239,74) portanto, somente na última edição, em 2009, superou a média nacional? De que forma a escola pode rever suas práticas, como a E.E.B. Francisco Manfrói que em 2005 obteve 220,31 (224,00); em 2007, 212,03 (229,96) e em 218,36 (239,74)? Assim dentro da mesma lógica, deve-se participar da Prova Brasil para superar a média nacional? Quais reflexões podem contribuir no contexto das avaliações externas? Quais as dificuldades enfrentadas? Quais as razões para a participação das escolas, como a E.E.B. Cora Batalha da Silveira que em todas as edições superou a meta nacional, pois em 2005 alcançou 231,09 (224,00); 2007: 235,87 (229,96) e 2009: 242,51 (239,74)? Quais informações podem ser socializadas a fim de divulgar o que está sendo realizado na escola, como diferencial para esses resultados?

Segundo Ball (2004) essas questões referentes às reformas educacionais, no plano das ações, resultados e mecanismos de avaliação permitem regular a distancia as atividades dos sistemas de ensino público, dando um novo rumo de possibilidades éticas, funções e relações de trabalho a partir da instauração da cultura de performatividade competitiva, combinada com a descentralização à fim de produzir novas instituições, com outro perfil de público fundamentado na organização técnica e desempenho das escolas. O autor (2004) evidencia “[...] a mudança que diz respeito aos cidadãos, de uma posição de dependência ao Estado do Bem-Estar para um papel de consumidor ativo.” (BALL, 2004, p. 1107) Nesse contexto, afirma que cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo alinhadas e

legitimadas pela sociedade, mesmo explicitamente, no sentido de concorrer competitivamente para as exigências das novas formas de economia pressionadas pelo Estado Avaliador para obterer mão-de-obra especializada para as condições do mercado de trabalho, onde o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional estão comprometidos com a “[...] americanização da economia mundial.” (BALL, 2004, p. 1114) O autor afirma que:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distancia” – “governando sem governo.” Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica,” muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento.” Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados,” “níveis de desempenho,” formas de qualidade.” Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116)

E conseqüentemente, a educação passa a ser considerada parte de um *negócio*, que precisa ser monitorado, “Nisso tudo as especificidades das interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas.” (BALL, 2004, p. 1117) E diante do modo exógeno, superficialmente o desempenho é a garantia ou não, para o cumprimento das metas, encorajando os sistemas públicos a se preocuparem com sua imagem perante a sociedade.

Considerando a análise dos resultados nas últimas edições da Prova Brasil 2005-2007-2009, o desempenho é estatisticamente mensurado, as escolas passam a serem vistas por meio de tabelas, números que representam os níveis de conhecimento para uma determinada aprendizagem. Como acontece, por exemplo, com a E.E.B. Frei Nicodemos que em 2005, obteve 246,97 (224,00), em 2007: 232,62 (229,96) e em 2009, 242,76 (239,74) os resultados foram considerados ótimos. Porém, a E.E.B. Prof. Jorge Augusto Neves Vieira na primeira edição não aderiu à proposta da avaliação nacional, em 2007 obteve 218,11 (229,96) e em 2009, superou a média com 240,05 (239,74). Então, como cada escola trabalha a divulgação dos seus resultados? Qual o papel da mídia diante das questões educacionais?

Nessa perspectiva, a E.E.B. Maria Quitéria aderiu à avaliação nacional somente na edição de 2009 e obteve 234,46 (239,74), diante dessa informação, analisamos como a escola e a comunidade escolar compreendem a sua participação na Prova Brasil? Seus resultados influenciam nas políticas educacionais? Como uma sociedade democrática participa da etapa da devolução dos resultados? E a E.E.B. Nossa Senhora do Rosário, que em 2005 alcançou 221,17 (224,00); 2007: 234,86 (229,96) e em 2009, 261,79 (239,74), esses números indicam o quê sobre os sistemas escolares? Existe diálogo sobre a organização desses resultados? Alguma escola questiona ou questionou esses resultados?

Na continuidade das análises a E.E.B. de Lages obteve em 2005: 236,46 (224,00), no ano de 2007: 227,06 (229,96) e em 2009: 237,27 (239,74), considerando que inicialmente a escola se saiu bem na primeira avaliação, na seguinte e na última, houve um decréscimo, mas a questão é: o que pode ter influenciado nesses resultados? A Prova Brasil representa o nível de *aprendizagem* de cada escola? Como também, a E.E.B. General José Pinto Sombra que obteve os seguintes resultados: 2005 = 224,15 (224,00); 2007 = 228,89 (229,96) e 2009 = 236,4 (239,74), do ponto de vista quantificável a escola não alcançou as médias nacionais, porém são discutíveis as questões avaliativas que pertencem à conjuntura que vem acompanhando as exigências de conteúdos padronizados, menosprezando as diferenças culturais e sociais. Para Afonso (2000) o interesse dos governos neoconservadores e neoliberais a respeito do Estado Avaliador admite a lógica dos modelos privados, com ênfase nos resultados, pois

[...] A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. Aliás, sem objetivos claros e previamente definidos não é possível criar *indicadores* e medir as *performances* dos sistemas numa época que se caracteriza pela exigência de acompanhamento dos *níveis* de educação nacional e pela necessidade de manter e criar altos padrões de inovação científica e tecnológica para enfrentar a competitividade internacional. (AFONSO, 2000, p. 49)

De acordo com o autor (2000) os indicadores de aprendizagem para o Estado Avaliador são categorias para facilitar a organização das informações do sistema educativo público porque se trata de uma técnica estatística operacionalizável no sentido de responsabilização do processo educativo e mudança nas práticas avaliativas. Afonso (2000) afirma que “A necessidade da avaliação, por parte do Estado, também é mais visível em momentos em que há incertezas ou dúvidas sobre a recepção ou a consecução de

determinadas políticas públicas,” (AFONSO, 2000, p. 50) no sentido de reforçar a aceitação das ações dos governos.

Na sequência da análise das escolas estaduais de Lages/SC que participaram das últimas edições da Prova Brasil, na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental em relação à média nacional temos a E.E.B. Professora Ilza Amaral de Oliveira que sucessivamente, superou os resultados desde a primeira edição: 2005 = 226,07 (224,00); 2007 = 238,81 (229,96) e 2009 = 252,34 (239,74), então podemos refletir que quanto mais alto o nível a que se chega uma escola, maior é o desempenho? As metas de aprendizagem foram alcançadas? No entanto, a E.E.B. Professor Egídio Baraúna chegou aos seguintes resultados: em 2005 = 239,19 (224,00); 2007 = 244,95 (229,96) e 2009 = 222,46 (239,74), novamente observamos que nas primeiras avaliações a média foi superada, mas na última edição, isso não ocorreu, embora no conjunto das informações questionamos a aprendizagem, com o foco em leitura esteve presente no cotidiano da referida escola? Os resultados poderão ser revertidos? Os/as professores/as consultam as descrições das escalas de Língua Portuguesa no sítio do INEP para identificarem o nível de habilidades adquiridas?

Assim como, a E.E.B. Zulmira Auta da Silva que em 2005 obteve 241,71 (224,00), no ano de 2007, 247,96 (229,96) e em 2009, 264,72 (239,74), por meio dos resultados de superação crescente em todas as edições observamos que de acordo com as expectativas os/as alunos/as conquistaram as habilidades e competências necessárias para a proficiência em leitura? E a E.E.B. Godolfim Nunes de Souza, que no ano de 2005, alcançou 235,02 (224,00), em 2007, 225,84 (229,96) e em 2009, 241,15 (239,74), possui o mesmo nível de aprendizagem, intermediário, pois apesar de ter não ter conseguido a média nacional em 2007, no entanto, na edição seguinte, superou os resultados, então é o nível de máximo e mínimo que determina a aprendizagem? Ou então, como a E.E.B. Lúcia Fernandes Lopes, que em 2007, obteve 223,13 (224,00), no ano de 2007 superou a média 239,49 (229,96), porém em 2009, houve uma acentuada queda com 225,5 (239,74). E da mesma forma aconteceu com a E.E.B. Professor Armando Ramos de Carvalho, pois em 2005 obteve 227,14 (224,00), em 2007: 219,1 (229,96) e em 2009, 209,42 (239,74), que também nessa última edição, não superou os resultados em relação à média nacional. Diante do exposto, questionamos a utilização dos resultados como interpretação da aprendizagem com o foco em leitura, em situações diferenciadas nos contextos sociais e culturais que envolvem o ensino da Língua Portuguesa.

A avaliação, de acordo com Lima (2006) no que diz respeito à democratização do conhecimento, contra as desigualdades sociais e essencialmente, quanto à formação dos/as

professores/as critica que para a escola pública “O aperfeiçoamento social, a democracia e a solidariedade cedem lugar à *performance* individual e à competitividade.” (LIMA, 2006, p. 26) Essas abordagens orientadas pelas reformas educacionais defendem o papel mínimo do Estado, passando à sociedade civil e ao mercado a ideia de escolha por meio de estratégias e individualismo em uma sociedade consumista, que oferece vantagens para os/as melhores. E a escola pública, contudo, segundo Lima (2006) ainda reluta contra as propostas do Estado Avaliador ao afirmar que:

[...] as reformas educacionais colocaram a escola no centro dos ataques às políticas social-democratas e fizeram dela o motor da mudança que desejam concretizar. Colocada sob escrutínio e sob enorme pressão pelos governos, pelos *mass media* e pela opinião pública, a escola não só adquiriu nos últimos anos um protagonismo exagerado, como se o futuro da sociedade e da economia dependesse sobretudo da sua *performance*, mas também serviu de modelo a um processo de escolarização mais geral e de pedagogização dos problemas sociais. (LIMA, 2006, p. 29)

Algumas colocações se fazem necessárias, de acordo com o autor (2006) existe um processo conflituoso pelo controle dos espaços educacionais que estão em transformação continuamente seguindo o ritmo das políticas neoliberais. Nessa mesma perspectiva, Santos (2004) ainda ressalva que

[...] em termos administrativos, a cultura do desempenho apresenta similaridades com as pedagogias visíveis, pois ela torna pública a definição clara e hierárquica das atividades a serem executadas. Por outro lado, ela compartilha um elemento fundamental das pedagogias invisíveis. É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. [...] os professores da educação básica, a cada dia, apresentam mais problemas de saúde, com alto índice de *stress*, porque se sentem culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos. Esses professores se auto-avaliam culpando-se por aquilo que lhes foi imposto fazer e que não conseguiram realizar, como sendo falta pessoal. É inegável que o professor tem responsabilidade com relação ao desempenho de seus alunos, mas grande parte dos problemas que enfrenta nesse campo é de ordem econômica, social e institucional e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal. (SANTOS, 2004, p. 1153)

Segundo a autora (2004) as políticas públicas educacionais, no que diz respeito à formação e atuação docente têm influenciado na criação de novos valores e interesses. E nesse processo, a cultura da performatividade está se configurando nas relações de trabalho, no ensino e também, em sua identidade profissional. Entretanto, a formação científica tem papel decisivo para dar suporte à compreensão das propostas que fazem parte do cotidiano dos/as profissionais e por meio do aprofundamento teórico, que para Santos (2004) é condição necessária para a superação dos desafios mais urgentes e até, cristalizados pelo tempo e pela falta de conhecimento. Pois, o Estado Avaliador exige números, mas enquanto os/as profissionais apenas cumprem determinações, a formação fica esquecida por parte dos governantes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A escola perpetrará, unilateral e universalmente,
com tais (de)formulações, a mediação entre sujeito e mercado.
Ela poderia formar, informar, reformar, ou transformar
o indivíduo por meio de uma educação de qualidade.
Apesar de todo esse poder institucional, a escola pública,
no âmago do Estado Liberal sucumbe aos ditames do capital
e perde sua identidade da instituição educacional que tem
como dever transmitir o conhecimento sistematizado.
[...] Como resultado político e social desse quadro, temos um indivíduo que
precisa, permanentemente, qualificar-se quantitativamente e adquirir
“competências” e “habilidades” flexíveis
para que possa responder, de modo adequado,
as demandas impostas pelo metabolismo do capital.”
(ALMEIDA; JEZINE, 2010, p. 223)*

Desde meados dos anos 90, a avaliação na educação básica pública iniciou um período de reformas educacionais destacando-se no desenvolvimento das políticas públicas neoliberais, essencialmente quando foram implantadas as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, delegada como responsável pela qualidade de ensino ou para identificação das prioridades, relação custo-benefício e dificuldades no ensino. Dentro dessa lógica, segundo Almeida e Jezine (2010), nos dias de hoje precisamos requerer cautela para compreender a crise que tomou conta do sistema de educação pública brasileira e fragilizou as ciências humanas, sendo que “Tal crise nervosa foi diagnosticada como ‘valorização do indivíduo,’ ou ‘retorno do sujeito à História;’ essa reinterpretação é passível de análise sob diversas perspectivas de investigação, inclusive a leitura a-histórica.” (ALMEIDA; JEZINE, 2010, p. 222) Pois, diante do caos instalado que resultou em uma determinada práxis coletiva do sujeito ou então, solidificou a sua história pessoal como *ator-espectador*, aquele/a que não participa da História, somente existe. As autoras destacam ainda que

No tecido histórico dessa reinvertida valorada individualidade exacerbada, arquitetada e orientada pelo Liberalismo Econômico, temos a representação da micro-história fortalecida pelo enfraquecimento do Estado, que se dá com a crise fiscal e com o aumento exponencial de uma real pandemia asfíxiante das políticas social e educacional. (ALMEIDA; JEZINE, 2010, p. 222)

E também, Almeida e Jezine (2010) afirmam que diante das colocações nos reportamos para a economia-política brasileira que determina na fundamentação dos sistemas de ensino público, a promoção de reformas desde as disciplinas da grade curricular, o plano de carreira, a formação inicial e permanente entre outras alterações, sob a intervenção do Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nas práticas pedagógicas e gestão escolar, rompendo drasticamente com as possibilidades de transformações na práxis educativa, como constatamos no que diz respeito à análise dos resultados da Prova Brasil das escolas estaduais de Lages/SC, na disciplina de Língua Portuguesa – Séries finais do ensino fundamental.

Assim como, Boneti (2007) quando trata da ciranda entre o público e o privado esclarece que o processo de planejamento das políticas públicas inicia com um poder político instituído, em que o Estado, organizado pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, numa relação de cumplicidade e possibilidade de continuidade no poder público, ou seja, através dos partidos políticos em que as políticas educacionais estão direcionadas para estes fins, estabelecendo uma relação entre sociedade civil e Estado. E dessa forma, integra as pessoas através da legitimação das eleições para a manutenção do sistema governante, porém, muitas vezes as políticas públicas não correspondem às necessidades da sociedade, como por exemplo, a abertura de mercado para o consumo, as políticas de financiamento e necessariamente,

No caso brasileiro, as políticas públicas também podem ter como objetivo atender a algumas demandas internacionais, como é o caso da própria imagem do país no exterior. Isto é, trata-se de uma política de melhoria de estatísticas na perspectiva de promoção do equilíbrio da imagem do país no exterior, ou para atender exigências de organismos internacionais, para abrir à captação de recursos no exterior ou para o investimento externo no país. Os benefícios diretos desse tipo de ação para a sociedade brasileira são questionáveis. Um exemplo desse tipo de política é a formação superior abreviada (com diminuição do tempo de estudos e com programação especial) de professores secundaristas municipais e estaduais, especialmente em regiões mais pobres. (BONETI, 2007, p. 54)

E por conseguinte, é através do Legislativo que a sociedade civil se manifesta por intermédio de eleições, e assim, começa a disputa pelos recursos públicos representados por interesses exclusivos dos agentes do poder, que para o autor (*Ibid*, 2007) “Os agentes do poder são, então, pessoas que possuem o privilégio de decidir na elaboração das políticas

públicas, no investimento do dinheiro público.” (BONETI, 2007, p. 55) No entanto, estas pessoas não são representantes da sociedade, mas dominam as estreitas relações políticas e econômicas.

No sentido de compreender que as políticas educacionais estão correlacionadas com as políticas públicas, Rodríguez e Lima (2011) explicam sobre a proximidade entre política e economia, e como sempre, o fator econômico prevalece. As autoras evidenciam que o fato histórico marcante foi a partir da Revolução Francesa reafirmando o capitalismo diante da igualdade de condições na educação e conseqüentemente, as políticas sociais que têm como objetivo corresponder às políticas econômicas dentro de uma ideologia liberal onde a educação permanece sendo relacionada à “[...] ascensão social fundamentalmente alicerçada na ideia de que esta possibilita o ingresso no mercado de trabalho, a geração de renda e a conquista da qualidade de vida. Sendo que ao Estado caberia proporcionar as condições para a formação do cidadão.” (RODRÍGUEZ; LIMA, 2011) Entretanto, as autoras complementam que

É fato que as políticas educacionais são formuladas e implementadas buscando construir um modelo social. Seu principal objetivo é promover uma aceitação da sociedade tanto na forma como ela se organiza, quanto nas relações produtivas e nas relações sociais e é por este motivo que a compreensão de suas concepções é importante. Compreender que tipo de homens ou mulheres estão sendo formados e para qual sociedade estão sendo formados é relevante, sobretudo para nortear nossa atuação como parceria na construção dessa mesma sociedade. (RODRÍGUEZ; LIMA, 2011, p. 102)

Retomando a pergunta requisitada nesse estudo: Quais são os resultados da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC nas séries finais, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações da Prova Brasil? E diante dessa provocação observamos que as instituições escolares pelo fato de estarem ligadas às estruturas políticas e econômicas neoliberais não conseguem obter a sua autonomia e no entanto, as circunstâncias determinadas pelos Estados-Nação colaboram para a substituição da ensinagem para a instrução e treinamento, sendo que a informação é entendida como o conhecimento fracionado, em que as escolas se organizam fundamentadas em concepções mecanicistas e burocráticas, resultado muitas vezes, de administrações nomeadas através de cargos políticos.

Dentro desse contexto, o estudo se ateve em uma das propostas das reformas educacionais, a avaliação externa, denominada Prova Brasil ou também, Avaliação Nacional

do Rendimento Escolar (ANRESC), que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicada nos sistemas escolares públicos bienalmente, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, que oportunamente não contempla as demais disciplinas gerando inclusive, distanciamento e falta de motivação nas outras áreas do conhecimento. Porém, nessa perspectiva, as escolas precisam alcançar conceitos e metas projetadas, com resultados a serem atingidos em tempo determinado, com rendimentos quantificados, eficiência comprovada e divulgada em dados estatísticos no sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

E dessa maneira, estudamos também sobre o desempenho escolar em relação à formação dos/as professores/as e as políticas neoliberais de Educação, justificando assim, a compreensão de que a eficiência mercadológica e seus mecanismos foram incorporados no cotidiano escolar, através das formas de gestão e controle do trabalho docente utilizando uma nova racionalidade: a descentralização, a autonomia, a participação e avaliação de resultados. E por conseguinte, constatamos que apenas a escolarização inicial, sem o acesso universal do ensino, as condições de continuidade dos estudos na universidade pública em muitas situações em que o/a aluno não consegue passar nos vestibulares ou também, devido a distância, despesas com transporte, entre outras razões, acabam estudando em universidades privadas. Ou seja, para que o sujeito continue sua formação muitas vezes, precisa pagar por ela.

Outra reflexão importante feita através desse estudo é referente à redefinição do papel do Estado nas instituições escolares, marcada pela centralidade da gestão que incentiva a autonomia financeira, administrativa e pedagógica das escolas, como um centro de investimento e também, de regulação social. Aproximando então, o setor público do privado, de forma confundir os direitos sociais e individuais.

Diante dessa nova conjuntura do papel do Estado como Avaliador, sem questionamento de valores nem de ordem social e pedagógica, referente às relações de poder, contradições e as consequências assinaladas nas políticas educacionais atuais este estudo contribuirá para as discussões de outras possibilidades capazes de desenvolver análises sobre os limites e ações no contexto ideológico da globalização. Pois, o que se questiona é que o Estado Avaliador propõe políticas educacionais voltadas para a divulgação e comparação que valoriza os resultados, a criação de currículos e até mesmo, estabelece condições para possíveis privatizações, e assim, reforçando a ideia de mercado e menos participação do Estado, transferindo para a comunidade a impressão de emancipação, através da convocação para a participação por exemplo, das avaliações externas. Ressaltando que esses elementos

cumprem um papel na conjuntura mundial, em que a globalização amplia seus domínios nas políticas educacionais.

Retomando a complexidade da concentração e deliberação de ordens, a gestão mantida pela regulação e emancipação, onde o sistema como um todo, não reconhece a desigualdade e a exclusão, universalizando-as com a indiferença, impedindo e negando para evitar as ações voltadas para os direitos humanos e manter o controle da situação. Esta é a razão não democrática do Estado Avaliador, regular os processos de escolarização sem assumir compromissos públicos, em que a realidade social das políticas neoliberais reforça a valorização do mercado, diminuindo a função do Estado que se apresenta nas formas de avaliação educacional, com redução de investimentos e controle de gastos.

Nesse sentido, no que se refere à dimensão pedagógica voltada para o reconhecimento das práticas educativas desenvolvidas a partir da consciência filosófica e com a esperança de que a escola deveria ser um espaço aberto a todos/as, sem distinção de público e privado, ou seja, uma escola universal que nos dias atuais, em muitos casos encontra impedimentos nas sociedades capitalistas que promovem a educação direcionada para uma formação profissional questionável, por ser reduzida, abreviada de conhecimentos relevantes para a formação do ser humano, reforçando a exclusão social e a produção para o mercado de trabalho, sem questionamentos pela falta de uma escola formativa, democrática, onde o Estado deveria dar condições de acesso à cultura, a participação nas decisões do Estado, na construção de uma consciência política no sentido de encontrar soluções para que a educação brasileira possa apresentar resultados significativos, começando pela formação do/a educador/a nas sociedades capitalistas que propiciam condições desfavoráveis atualmente, por dependerem das políticas educacionais internacionais.

Outro fator relevante sobre a avaliação externa em larga escala na educação básica brasileira é discussão a partir das dimensões pedagógica e educativa. No que diz respeito à dimensão pedagógica estão relacionados os elementos metodológicos referentes aos princípios, meios, formas e maneiras da atuação do Estado. No entanto, a dimensão educativa estende-se no sentido formativo das ações estatais, como a promoção de aprendizagens, reprodução de valores e crenças e a indução de comportamentos, pois a dinâmica de privatização da educação pública ganha espaço sem muitos obstáculos, mesmo perante as muitas práticas pedagógicas inclusivas que fazem a diferença no contexto empobrecido do ensino da escola pública atualmente.

Sendo assim, torna-se necessária a fundamentação teórica para ensino e aprendizagem escolar e também, proporcionar formação adequada ao/à docente através da reformulação dos

currículos no sentido de contribuir nas transformações para uma escola socializadora, aberta as muitas formas avaliativas e não apenas voltada para dados estatísticos sobre a sua totalidade, distante das situações do cotidiano escolar que generalizam as escolas a uma particularidade sem compreensão do processo. E contudo, apesar das iniciativas para vencer as limitações, fatores, causas, requisitos, como desinteresse pelos conteúdos, prevalecem as condições da falta de aprendizagem, em um contexto de divulgação oficial em que as estatísticas melhoram a cada ano.

No entanto, o Estado Avaliador permanece ditando as ações, onde tanto o Banco Mundial quanto o Fundo Monetário Internacional (FMI) assumiram a construção político-econômica e ideológica do centro financeiro mundial, em que a educação é considerada um investimento a longo prazo, com interesses de exploração comercial, convertidos em lucros para o capital. Portanto, existe correlação direta nos processos de avaliação institucionais centralizados na intervenção externa e o consentimento do poder público e das elites dirigentes nacionais. Pois o liberalismo recente, neo e ultra, determinam radicalmente a entrada mercadológica em todos os setores do país, admitindo como regra fundamental, a redução máxima do papel do Estado. Portanto, a concretização do ensino instituído permanece na vivência, na formação do/a profissional, que muitas vezes, não encontra outras maneiras para participar significativamente e romper com as propostas de reprodução da desigualdade na escola pública brasileira. Diante dessa temática Sobrinho (2002) comenta sobre a participação do Banco Mundial na imposição de modelos de avaliação concebidos pelas políticas propostas pela União Europeia de auxílio aos países mais pobres, ou seja, que sofrem atrasos nos processos de desenvolvimento. De acordo com o autor, esses países que buscam empréstimos precisam ajustar a sua realidade a restrições orçamentárias para se tornarem mais eficientes, produtivos e úteis ao mercado, em especial estreitar as relações com a indústria e dar ênfase ao modelo de gerência, proporcionando também, que a educação básica seja gratuita e receba os maiores investimentos sociais. Pois para Sobrinho (2002),

No caso do Banco Mundial, há uma ligação muito clara entre avaliação e financiamento. Isto é o óbvio, considerando-se que se trata de uma instituição financeira. Todas as ajudas do Banco a países em desenvolvimento e pobres são necessariamente associadas a avaliações *ex-ante*, *intermediárias* e *ex-post*. Por isso, o Banco também está criando as competências locais em avaliação segundo os seus critérios e necessidades. Portanto ademais de uma função econômica de operações de empréstimos, o Banco cumpre também um forte papel ideológico. Evidentemente, a pedagogia de avaliação que estende aos países que se beneficiam de seus

empréstimos tem as características do controle e da racionalidade econômica. (SOBRINHO, 2002, p. 34-35)

Entretanto, a maioria dos/as profissionais ainda possuem uma compreensão bem limitada a respeito das práticas avaliativas externas vigentes no país nos dias de hoje e por falta de conhecimento da realidade sobre a mundialização das políticas educacionais, a maioria dos/as professores/as se envolvem apenas com a rotina escolar apelando para a prática sem o aprofundamento da teoria que no conjunto do trabalho em sala de aula e a de falta de conhecimento da realidade acabam por contribuir com os agravantes problemas que interferem no processo de ensinagem.

No que diz respeito às questões de avaliação educacional brasileira, Vianna (2002) faz registros, considerações e sugestões sobre o assunto, explanando que mesmo quando em nível de sistema, a avaliação fundamenta-se no rendimento escolar, apesar de haver coleta de dados socioeconômicos, como na Prova Brasil. Ele afirma que

As práticas de avaliação são variáveis, em função das instituições e dos próprios professores, não existindo pesquisas em número suficiente, baseadas na observação e análise dessas práticas, que permitam um julgamento valorativo dessas avaliações (**meta-avaliação**). O rendimento escolar das crianças/alunos é supostamente avaliado – há um faz-de-conta que houve ensino e, a seguir, uma avaliação –, mas essas práticas não permitem que os principais interessados – alunos e pais – tenham confiança nas informações sobre o desempenho escolar. Uma avaliação formativa (avaliação em processo), devidamente estruturada em nosso contexto educacional, teria grande impacto sobre a aprendizagem e o ensino, conforme ocorre em outros países conscientes da relevância desse problema para a qualidade da educação. (VIANNA, 2002, p. 79)

O autor (2002) também faz uma análise das atuais práticas de avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, ou seja, avalia a avaliação (meta-avaliação). Sendo que, teoricamente, as variadas formas de utilização dos resultados servem para diferentes propósitos, entre eles, a eficiência dos/as professores/as, o desempenho no processo de ensinagem, assim como a comparação dos resultados com o progresso educacional a nível mundial. E afirma ainda, que “Há necessidade de mudança em nossas prioridades e tradições educacionais, especialmente em relação às práticas da avaliação, cujas características nem sempre são defensáveis, haja vista a tendência generalizada de promover a competitividade e a comparabilidade [...]” (VIANNA, 2002, p. 80) E complementa que para haver avanços é

preciso romper com as práticas conservadoras que garantem a sobrevivência da escola no dias atuais, pois o que importa de acordo com o autor (2002) é o processo educativo e não, o estabelecimento de diferenças nos conhecimentos entre os/as alunos, usando da pluralidade de recursos para a avaliação na aprendizagem e não apenas um produto, intermediado por um/uma profissional que não recebe orientações em sua formação e também, dificilmente contribuirá com a formação para o desenvolvimento de outro ser humano.

E dessa forma, não há lógica na atribuição à formação como prioridade do Estado nas reformas e inovações propostas para alcançar as metodologias de ensino em que se verifica a organização de contratação de consultorias de ensino que em pouco espaço de tempo preparam cronogramas de cursos breves para serem comercializados como se fossem compradas as teorias para a garantia da realização das práticas. Pois, na perspectiva neoliberal a prática pedagógica é considerada vazia, sem planejamento ou finalidades. E diante dessas explicações destacamos a oferta de formação através da capacitação em serviço, substituindo a formação acadêmica com o propósito de simplificar a formação fundamentada na legislação brasileira, destituindo a possibilidade de praxis educativa.

E assim, através dessa pesquisa observamos as variações que permeiam a formação de professores/as em tempos conflituosos de aliar formação com atividade crítica, participação no processo educativo para uma sociedade que pouco se envolve nas reformas educativas interligadas ao sistema socioeconômico e político, onde o Estado Avaliador não se compromete em garantir, no entanto exige resultados e metas, sem oferecer formação. Sendo que, para alguns educadores/as as reformas são desafios constantes nas escolas onde trabalham e sobretudo, comprometidos/as com o ser humano, demonstram esperança e vontade de romper coletivamente com a hierarquia do controle das ações do Estado, sem menosprezar as lutas pela valorização profissional que ao mesmo tempo, procuram fortalecer as conquistas democráticas da categoria, nos quais o Estado Formador se omite.

Dentre outras colocações, Santos (2005) quando se refere às lutas contra-hegemônicas em relação ao neoliberalismo que intrinsecamente estão dispostas nas políticas públicas educacionais, relata que

[...] há aqueles que pensam que o Estado, apesar de no passado ter sido uma arena de luta importante, foi transnacionalizado e transformado num mero agente da globalização neoliberal durante os últimos 25 anos. Ou o Estado se tornou irrelevante ou é hoje o que sempre foi: a expressão dos interesses gerais do capital. O alvo privilegiado das lutas contra-hegemônicas deve ser, portanto, o Estado. E, quando assim não seja, as lutas devem ser travadas com total autonomia face ao Estado. Por outro lado, há aqueles que pensam

que o Estado constitui uma relação social, e que é, enquanto tal, intrinsecamente contraditório, podendo ser utilizado como aliado em algumas lutas contra a opressão. Para esta posição, o Estado continua a ser importante arena de luta. (SANTOS, 2005, p. 93)

Fazendo uma análise processual, seria impossível considerar o Estado um aliado, Formador, mesmo por que não se pode menosprezar que a dominação capitalista como já foi abordada nos capítulos desse estudo, trouxe para as reformas educacionais um Estado Avaliador que não garante em qualquer instância a formação do ser humano, somente dita as regras para regular e nivelar as escolas no que diz respeito ao processo de ensinagem para se ajustarem aos índices mínimos exigidos pelos organismos internacionais. Sendo que, os dados disponibilizados no sítio do INEP podem sim, contribuir de alguma forma para pesquisas referentes a questões de ordem socioeconômicas, porém a partir de dados aproximados e abordagens sociológicas. Pois, de acordo com o autor “A globalização neoliberal não retirou ao Estado a sua centralidade, apenas a reorientou para servir melhor aos interesses do capital global. A desregulação é uma regulação social como qualquer outra, e, portanto, um campo político onde se deve agir se houver condições para isso.” (SANTOS, 2005, p. 93-94)

Com respeito à avaliação Lüdke (2002) afirma com criticidade sobre o domínio da mesma em relação à influência dos fatores políticos, epistemológicos e sociais, assim como as fragilidades ao trazer complicadores específicos, essencialmente sobre o importante papel desempenhado pela formação do/a professor/a para o trabalho com a avaliação em todas as tarefas educativas. A autora menciona que

Reconheço, pois, como um espaço a ser preenchido no campo da avaliação educacional escolar, a devida consideração do lugar que ela deve ocupar na formação do futuro professor e também daquele que já está exercendo a docência. Não estamos conseguindo converter o conhecimento teórico acumulado sobre avaliação educacional em saber do professor, futuro ou atual, para que ele possa enfrentar com sucesso os problemas de seu trabalho cotidiano com os alunos. Como fazer essa conversão constitui ainda um desafio, [...] não conseguiremos chegar até os professores se não nos prepararmos para conhecer e trabalhar devidamente com sua realidade, de modo especial quanto a sua formação. (LÜDKE, 2002, p. 96-97)

Outro fator relevante, é a falta de envolvimento do/a professor/a com as pesquisas em Educação, pois principalmente depois da graduação se distancia da universidade e com o pretexto de ter finalizado sua formação, continua em sala de aula trabalhando com os mesmos

conceitos que vão se tornando ultrapassados e repetitivos. E somente através de leituras superficiais procuram informações para atender as suas necessidades pessoais na expectativa de poderem atualizar seus conhecimentos. Sendo assim, a efetivação da praxis pode acontecer em poucas situações, salvaguardando os interesses motivados pelas propostas oferecidas por instituições municipais, como acontece no município de Lages/SC, que priorizam o crescimento do/a profissional que se dedica à pesquisa para fundamentar as suas práticas educativas. Assim como, Passos (2009) defende a importância do/a professor/a como mediador/a entre o conhecimento e o/a aluno/a no processo educativo inserido da realidade escolar. O autor (2009) coloca que

Inserir-se nas discussões sobre a educação, significa contemplar a complexidade do processo educativo que se fundamenta não só na reflexão sobre a pluralidade social na qual o ser humano faz parte, mas também, em suas necessidades, interesses, limites e contradições individuais e sociais. Isto porque, considerar a complexidade do processo educativo significa, também, se lançar para a busca de compreensão desse processo, das condições para seu desenvolvimento, dos significados e consensos intersubjetivos. Assim, o pensar sobre educação remete ao pensar sobre o fato histórico relacionado à formação [...], ao processo de integração e transformação da sociedade, ao fenômeno cultural, à autoconsciência profissional, entre outras questões que, por sua vez, se relacionam às concepções variadas sobre educação, ensino, aprendizagem e avaliação, construídas historicamente [...]. (PASSOS, 2009, p. 83-84)

E com base nesses pressupostos, o autor (PASSOS, 2009) coloca as questões que envolvem o processo educativo aos paradigmas de educação e da práxis pedagógica, revelando que a formação no Brasil atualmente não consegue preparar o/a professor/a como deveria devido à delimitação do conjunto de papéis e funções desempenhadas pelo/a professor/a hoje, sem necessariamente estarem relacionadas com o processo de ensinagem e que fazem parte das expectativas sociais e pessoais da sociedade, pois ora o/a profissional trata de assuntos pedagógicos e em outra instância, psicológicos, psicopedagógicos entre outros. Nesse sentido, o autor esclarece que “nos referimos não só ao processo de culpabilização e responsabilização da sociedade em relação ao trabalho do professor, que pode ser denominado de ‘deformação profissional’ (PASSOS, 2009, p. 85),” que geram frustrações referentes a sua atuação profissional.

Diante do exposto, temos a possibilidade de enfrentar as adversidades relacionadas à interferência do Estado Avaliador no processo de ensinagem não só da disciplina de Língua

Portuguesa, mas sim, de todas as áreas do conhecimento buscando através da pesquisa, excepcionalmente a qualitativa, recursos teóricos para romper com os discursos soltos e vazios sobre realidade da escola pública. É a interação com o saber escolar, no cotidiano mesmo, que podemos avançar nas questões referentes à mensuração de dados quantitativos que em muitas situações, até da pesquisa propriamente dita, em que existe a cobrança em relação a sua sobrevalorização sem inferências interpretativas aos resultados estatísticos, como acontecem nas divulgações feitas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Entretanto, os autores Devechi e Trevisan (2010) reafirmam a importância das análises qualitativas para as pesquisas educacionais a partir das relações entre sujeito e objeto em que se concretizam as concepções de mundo, sem cair no risco de se reduzir ao objetivismo ou subjetivismo, que historicamente sofrem alterações.

Não há dúvida de que a pesquisa qualitativa é fundamental para a educação. Ela apresenta um vínculo com as preocupações características do pensamento crítico, componente necessário às práticas emancipatórias. Para tanto, é necessário o conhecimento e a utilização adequada das suas abordagens. Na medida em que percebemos o sentido das abordagens qualitativas com base na análise de suas configurações, apreendendo a dimensão relacional entre o sujeito e o objeto, e as concepções de mundo a que se alicerçam, poderemos auxiliar no processo de recuperação da sua credibilidade e confiabilidade na educação. A dívida com a evolução do saber da área passa, enfim, a ser saldada com a investigação atenciosa de dados reais, sem o perigo de redução ao objetivismo ou ao subjetivismo, pois ambos (subjetivo e objetivo), como vimos, são elementos necessários às práticas de pesquisas bem-sucedidas. As abordagens qualitativas têm importância para a educação na medida em que mostram a insuficiência das abordagens quantitativas no sentido puro e que o domínio do objeto é, desde sempre, dependente da incorporação da subjetividade ou do acordo intersubjetivo, sendo esses elementos historicamente modificáveis. (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 14)

No entanto, a questão não se trata apenas de fazer a conversão dos dados quantitativos para qualitativos, mas estabelecer um diálogo consensual para que as pesquisas em Educação a partir do uso da linguagem, da comunicação se aproximem de uma dimensão prudente no que diz respeito à diversidade dos discursos, pois para os autores (DEVECHI; TREVISAN, 2010), “É isso que possibilita a superação de posturas epistemológicas e/ou políticas reducionistas ou marcadamente divergentes, que a distanciam de uma visão normativa enquanto a aproximam do *status quo* instituído.” (DEVECHI; TREVISAN, 2010, p. 14)

De acordo com o exposto, a Prova Brasil, assim como as demais avaliações externas que fazem parte das reformas educacionais neoliberais utilizadas como estratégias políticas de regulação propostas pelo Estado, evidenciaram nos resultados das últimas edições da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC que mesmo diante das poucas expectativas divulgadas pelo INEP, as escolas continuam participando condicionadas à obtenção do Ideb. Porém, devido à diversidade dos currículos, bem como a centralidade da avaliação externa no contexto escolar através das análises dos dados das referidas escolas, a média nacional aumentou na disciplina de Língua Portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental e consequentemente, os sistemas de ensino precisam se tornar diversificados, flexíveis e competitivos, considerados como ineficientes no contexto das leis de mercado.

Nesse sentido, as expectativas de mudança no contexto escolar no que se refere aos resultados da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC nas séries/anos finais, na disciplina de Língua Portuguesa e até que ponto, existe valorização do Estado Avaliador em detrimento ao Estado Formador nessas avaliações da Prova Brasil estão enfatizadas nas dimensões da praxis pedagógica, que de certa forma, através da contribuição das pesquisas qualitativas compreende-se que a formação do ser humano poderá encaminhar as ações para a superação dos discursos e desmandos das políticas públicas neoliberais, que predestina a educação brasileira à produtividade, às necessidades do mercado de trabalho, ao consumismo e à negação do conhecimento como transformação da realidade, distanciado da praxis educadora.

Nesta pesquisa não tivemos a pretensão de esgotar a problemática, mas abrir reflexões sobre os resultados divulgados no sítio do INEP referentes aos resultados das últimas edições da Prova Brasil nas escolas estaduais de Lages/SC, na disciplina de Língua Portuguesa, nas séries finais do ensino fundamental. E por conseguinte, uma discussão urgente no que diz respeito ao conhecimento das propostas das políticas educacionais neoliberais sobre a avaliação centralizada no desempenho escolar com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos utilizados como instrumento de controle pelo Estado, bem como, a análise sobre as questões práticas e teóricas referente às propostas pedagógicas através da praxis educativa.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação:** para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. ESCOLA PÚBLICA, PROFESSORES, CURRÍCULO E CIDADANIA – UM BREVE O SOCIOLÓGICO - Entrevista - Universidade do Minho – Portugal, Revista E-Curriculum (ISSN: 1809-3876) Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>

_____. **Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação.** Universidade do Minho, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional - Revista Brasileira de Educação, 2005.

_____. Em entrevista **A Página**, 7636 - n. 78, Ano 8, Mar. 1999.

AFONSO, Almerindo J.; ANTUNES, Fátima. **Educação, Cidadania e Competitividade:** questões em torno de uma nova agenda. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 83-112, julho/2001.

ALMEIDA, M. L. P. de; JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação e Movimentos Sociais:** novos olhares. (e-book) 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____; FERNANDES, Sônia R. S. (Orgs.) **Políticas de Educação e Processos Pedagógicos Contemporâneos no Brasil** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

_____; MENDES, Vitor H. (Orgs.) **Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação** - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

_____ ; **Mundialização, Liberalismo e Educação Superior no Terceiro Milênio:** A formação de professores para além do mercado. (Posfácio) *In:* RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de... [et al.] (Orgs.) – *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem.** USP: www.fcf.usp.br/Ensino/.../CAPÍTULO%201%20LeaAnastasiou.pdf

Disponível em:

http://www.google.com.br/#hl=ptBR&cp=23&gs_id=2z&xhr=t&q=conceito+de+%22ensinagem%22&pf=p&sclient=psyab&biw=1024&bih=348&source=hp&pbx=1&oq=conceito+de+%22ensinagem%22&aq=f&aqi=&aql=&gs_sm=&gs_upl=&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&fp=a22189e094eadf36 Acesso em 20 jan 2012 às 17h15

ARNONI, Maria E. Brefere. **Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar.** UNESP, GT-04: Didática, 2008. – Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT04-4971--Int.pdf> Acesso em 19 jan 2012 às 21h33

ARAÚJO, Andréa C. Marques de. **A avaliação do desempenho escolar como ferramenta de exclusão social;**

Disponível em: http://www.ccuec.unicamp.br/revista/infotec/artigos/andrea_cristina2.html
Acesso em 12 jun 2011 às 16h11

ARROYO, G. Miguel. **Fracasso-sucesso:** o peso da cultura escolar e do ordenamento da Educação Básica. *In:* ABRAMOWICZ, Anete e MOLL, Jaqueline (Orgs). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth. **A Desconstrução das narrativas curriculares excludentes:** Um desafio para a formação de professores. *In:* RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de... [et al.] (Orgs.) – *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar W.; SOULET, Marc-Henry. (Orgs.) **Políticas públicas e responsabilidade civil: uma problemática transnacional** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. 264 p. – (Coleção: método e teorias)

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1997. – (Coleção QUESTÕES DA NOSSA ÉPOCA; V. 56)

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro.** 2 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Educação e Movimentos Sociais Hoje.** *In:* ALMEIDA, M. L. P. de; JEZINE, Edineide. (Orgs.) **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares.** (e-book) 2 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

CARVALHO, Marília P. de. **Estatísticas do desempenho escolar: o lado avesso.** *Educação & Sociedade*, ano XXII, no 77, Dezembro/2001.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7052.pdf> Acesso em 10 jun 11 às 22h44

COELHO, Maria Inês de M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios.** *Avaliação das Políticas Públicas Educacionais*, vol. 16, nº 59. RJ Apr./June 2008. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000200005&script=sci_arttext

Acesso em set 2011 às 21h14

DALE, Roger. **Globalização e reavaliação da governação educacional:** Um caso de ectopia sociológica. In: TEODORO, António & TORRES, Carlos A. (Orgs). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2006.

DEL ROIO, Marcos. **Gramsci e a educação do educador.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 311-328, set./dez. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a03v2670.pdf> Acesso em 12 ago 2011 às 17h33

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** 3 ed. – São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 25)

_____. **A Educação do Futuro e o Futuro da Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

DEVECHI, Catia Piccolo Viero e TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação:** positividade ou simples decadência? Rev. Bras. Educ. [on-line]. 2010, vol.15, n.43, pp. 148-161. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782010000100010>. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782010000100010&script=sci_abstract&tlng=pt
Acesso 20 ago 2011 às 19h15

DORE, Rosemary. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf> Acesso em 28 ago 2011 às 10h50

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender:”** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção educação contemporânea)

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra R. **Formação e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?** Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

FREIRE, José C. da Silveira. **Formação de professores:** políticas e tendências. *In:* PEIXOTO, Adão J. (Org.) *Formação, profissionalização e prática docente*. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. – (Coleção educação contemporânea)

FREITAS, Helena C. L. de. **A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf Acesso em 12 out 2011 às 23h15

FREITAS, Maria T. de Assunção. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação:** um intertexto. 2 ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Luiz C. de *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. 3 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. – (Coleção Fronteiras Educacionais)

_____. (Org.) **Avaliação:** construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GATTI, Bernardete A. **Avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil.** Sísifo/ Revista de Ciências da Educação, nº 9, mai/ago 09. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d1.pdf> Acesso em 28 set 2011 às 20h15

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HORTA NETO, João L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil:** das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. Instituto Nacional de Estudos e

Pesquisas Educacionais e Centro Universitário de Brasília, Brasil - Revista Ibero-americana de Educación (ISSN: 1681-5653), n.º 42/5 – 25 de abril de 2007 - EDITA: Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

HYPOLITO, Álvaro M. **Políticas curriculares, estado e regulação.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.- dez. 2010 <http://www.cedes.unicamp.br>
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf> Acesso em 28 out 2011 às 20h45

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA/INEP. **Prova Brasil e Saeb: Histórico.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2011. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br> Acesso em 12 set 2011 às 22h34

KRAWCZYK, Nora R. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KOSIK, karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LIMA, Licídio C. **Escolarizando para uma educação crítica: a reinvenção das escolas como organizações democráticas.** In: TEODORO, António & TORRES, Carlos A. (Orgs). *Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI.* São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. – (Temas básicos de educação e ensino)

LÜDKE, Menga. **Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar.** In: FREITAS, Luiz C. de (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica.* Florianópolis: Insular, 2002.

MANCEBO, Deise *et al.* **Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente.** *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006. Editora UFPR.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a Escola**. 3 ed. Campinas, SP: Ática, 1992.

MONLEVADE, João A.; SILVA, M. Abádia. **Quem manda na Educação no Brasil?** Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2000.

MONLEVADE, João A. **Educação pública no Brasil: contos & de\$contos**. 2 ed. Ceilândia, DF: Idéa Editora, 2001.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora SENAC, 2001. – (Série Ponto Futuro; 6)

NAIDER FILHO, Enéδιο. **A reforma do Estado e da educação na década de 1990: a refuncionalização do Estado via implementação da eficiência mercadológica**. *Dialogia*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 113-120, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992. 149p.

NÖRNBERG, Nara. **O público e o privado nas políticas educacionais**, III Simpósio Internacional/VI Fórum Nacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PARO, Vitor H. **Reprovação Escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PASSOS, Vânia M. de Araújo. **A concepção de ser professor e a prática docente**. *In: PEIXOTO, Adão J. (Org.) Formação, profissionalização e prática docente*. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação – Prova Brasil, Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

PEIXOTO, A. José. (Org.) **Formação, profissionalização e prática docente**. Campinas, SP: Alínea; Goiânia: Editora da PUC/Goiás, 2009.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

PROVA BRASIL; Disponível em: inep.gov.br – Acesso em 22 mar 2011 às 19h22

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998. Disciplinas Curriculares: Língua Portuguesa. www.sed.sc.gov.br/educadores/proposta-curricular?start=1

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de... [et al.] (Orgs.) – **Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

_____ ; LIMA, Silvia Peixoto de. **Reformas Educacionais:** Resignificação de conceitos igualdade & equidade? *In:* ALMEIDA, M. L. P. de; FERNANDES, Sônia R. S. (Orgs.) **Políticas de Educação e Processos Pedagógicos Contemporâneos no Brasil** - Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. – (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador)

_____ ; VARGAS, Marilda Bonini. **A formação dos professores na América Latina:** Um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. *In:* RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de... [et al.] (Orgs.) – *Políticas educacionais e formação de professores em tempo de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

ROTHEN, José C. e BARREYRO, Gladys B. (Orgs.) **Avaliação da educação:** diferentes abordagens críticas. São Paulo: Xamã, 2011.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: formação docente para a educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1991.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Educação Infantil – Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares. Florianópolis, COGEN, 1998.

SANTOS, Boaventura de S. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. – (Coleção para um novo senso comum; v. 4)

_____. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. – 6 ed. – São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 42)

SANTOS, Lucíola L. de C. P. **Formação de professores na cultura do desempenho**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1145-1157, Set./Dez. 2004

Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22615.pdf> Acesso em 23 jan 2012 às 18h10

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção Memória da Educação)

SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica**. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SHIROMA, Eneida Oto *et al.* **Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos**. *Perspectiva* v. 23, n. 2 – julho/dezembro 2005 – Florianópolis.

SILVA, M. Abádia. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fapesp, 2002.

_____. **Do projeto político do Banco Mundial ao projeto-pedagógico da escola**. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, dez/2003.

SILVA, M. Vieira, CORBALÁN, M. Alejandra (Orgs). **Dimensões Políticas da Educação Contemporânea**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

SOARES, Tufi M. **Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores sócio-econômicos**. Departamento de Estatística Centro de Avaliação Educacional (CAEd) Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): Juiz de Fora – MG, 2005. Pesquisa Operacional, v.25, n.1, p.83-112, Janeiro a Abril de 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pope/v25n1/24252.pdf> Acesso em 28 set 2011 às 11h10

SOBRINHO, José Dias. **Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil**. In: FREITAS, Luiz C. de (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUZA, Gloria M. A. de; SILVA, Márcia M. e; SILVA, Leda M. S. da. **A Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: impasses, desconstruções e perspectivas**./GT: Educação Fundamental/n.13.

Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t134.pdf> Acesso em 01 set 2011 às 11h15

TEODORO, António & TORRES, Carlos A. **Educação crítica & utopia: perspectivas para o século XXI** (Orgs). São Paulo: Cortez, 2006.

TORRES, Carlos A. **Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

TORRIGLIA, Patrícia L. **Ontologia, Educação comparada e produção de conhecimento: preocupações teórico-metodológicas na pesquisa educacional**. In: ALMEIDA, M. L. P.; MENDES, Vitor H. (Orgs). *Educação e racionalidade: questões de ontologia e método em educação* - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da praxis**; Luiz Fernando Cardoso (Trad.) 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIANNA, Heraldo M. **Questões de avaliação educacional**. In: FREITAS, Luiz C. de (Org.) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Insular, 2002.