



PROVA BRASIL: AÇÃO POLÍTICA NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM?

Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa¹
arspsi10@hotmail.com

RESUMO

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual. O investimento em educação básica, tendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio histórico e, portanto, inclusiva, é um grande desafio para o país, em especial para as políticas e gestão desse nível de ensino. Outra questão relevante é sobre qual conceito de qualidade estamos nos referindo e que não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino, mas, caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Com o objetivo de investigar e refletir sobre o processo de avaliação “prova Brasil” e suas repercussões na atividade docente e na vida dos alunos a pesquisa filiada na matriz metodológica do materialismo dialético, nos faz refletir sobre a qualidade social da educação, que a nosso ver não pode implicar apenas em assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, e eficácia, mas, principalmente em um modo de contribuir com a melhoria das condições de vida e de formação da população.

PALAVRAS-CHAVE: Prova Brasil. Aprendizagem. Avaliação.

1 INTRODUÇÃO

A educação é uma das mais importantes práticas sociais. Na escola estão imbricados os valores culturais de mundo e sociedade de um povo, e onde são disponibilizados e acessados, de forma privilegiada, a produção e apropriação do saber construído historicamente pelo homem.

¹ Pedagoga. Mestre em Educação. Professora Universitária.

Em uma sociedade democrática frequentar a escola, e obter resultados satisfatórios de aprendizagem e desenvolvimento significa ser capaz de, não só conhecer e interpretar o seu entorno, mas, dele participar e entevir com efetiva condição de sucesso e qualidade de vida e competência. Requisitos essenciais para o exercício da cidadania.

De forma que, refletir sobre a importância da escola, sobretudo, da escola pública, notoriamente frequentada pela numerosa camada mais desfavorecida economicamente em nossa sociedade é urgente, e nos remete a discussões profundas, no que é concernente pedagógica e metodologicamente falando, mas, principalmente a discussão de situações, e práticas, intimamente ligadas as relações sociais historicamente determinadas, que precisam de diferentes abordagens disciplinares para sua compreensão e análise, inclusive política. Para Dourado (1999, p.202):

É fundamental ressaltar que a educação se articula a diferentes dimensões e espaços da vida social sendo, ela própria, elemento constitutivo e constituinte das relações sociais mais amplas. A educação, portanto, é perpassada pelos limites e possibilidades da dinâmica pedagógica, econômica, social, cultural e política de uma dada sociedade.

De acordo com Dourado (2007) desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação. No âmbito das políticas educacionais, destacaram-se, sobremaneira, as modificações de ordem jurídico-institucional, e que impactaram na forma como a escola passou a gerir os processos de ensino e aprendizagem e seu relacionamento com a comunidade escolar, como explicita Dourado (2007, p. 945):

Debater tais questões remete à apreensão de um conjunto de determinantes que interfere nesse processo, no âmbito das relações sociais mais amplas, envolvendo questões macroestruturais, como concentração de renda, desigualdade social, educação como direito, entre outras. Envolve, igualmente, questões concernentes à análise de sistemas e unidades escolares, bem como ao processo de organização e gestão do trabalho escolar, que implica questões como condições de trabalho, processos de gestão da escola, dinâmica curricular, formação e profissionalização docente.

Segundo Oliveira (2007, p. 9) “a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser

apreendido apenas por um reconhecimento de variedade e das quantidades mínimas de insumos”. Desse modo, a qualidade da educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e “na sala de aula”. É em consonância com essa perspectiva e no intuito de melhorar a qualidade da educação brasileira que devem se situar as ações, mediadas por efetiva regulamentação do regime de colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na educação básica, pautado por políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos.

As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são voltadas e desenvolvidas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho idealizadas, sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais. E sem levar em conta, o fato de que a educação é uma prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, e que traduzem, por sua vez, distintas concepções de homem, mundo e sociedade.

Isso, a nosso ver, é muito grave, pois, a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento de produção do sistema capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se um instrumento para o estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Como é sabido, os processos educacionais e os processos sociais estão intimamente ligados; conseqüentemente, a transformações educacionais da sociedade deve cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções. Então, de que forma se mantém as determinações estruturais fundamentais da sociedade, quando os índices educacionais apontam que há uma desarticulação entre as experiências educacionais, determinantes para sua manutenção funcional? Dizendo de outra forma: as políticas federais de avaliação da educação básica, estão sendo eficazes no que se refere a provocar a mudança da cultura institucional dos sistemas escolares?

Com o objetivo de investigar e refletir sobre o processo de avaliação “prova Brasil” e suas repercussões na atividade docente e na vida dos alunos a pesquisa

filiada na matriz metodológica do materialismo dialético, nos faz refletir sobre a qualidade social da educação, que a nosso ver não pode implicar apenas em assegurar um processo pedagógico pautado pela eficiência, e eficácia, mas, principalmente em um modo de contribuir com a melhoria das condições de vida e de formação humana.

2 DESENVOLVIMENTO

O sistema atual de avaliação das escolas públicas não é novo. Podemos citar como exemplo o conjunto de políticas de reestruturação da gestão nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002) no qual se promoveram diversas políticas específicas para o ensino fundamental, a fim de selecionar e destinar os recursos para metas e objetivos considerados urgentes e necessários. Tais políticas vieram justificadas por um sentido, por vezes satisfatório, do princípio da equidade como se este fosse substituto do da igualdade, oriundo da participação do Brasil na qualidade de signatário da "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990 (COELHO, 2008).

Outro marco é o Relatório Delors, produzido entre 1993 e 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), financiada por órgãos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros organismos e organizações capitalistas e economicamente privilegiadas.

Cabe salientar que esse processo que teve início na era FHC encontrou consonância nos governos que o sucederam. Ou seja, a efetiva prática da avaliação externa no Brasil em larga escala implantada, em 1991 (SAEP/SAEB), foi aperfeiçoado no governo Lula pela Prova Brasil, Provinha Brasil que compõe juntos o IDEB² e mais recentemente, com a implantação em 2016 da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização).

² O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador os dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxas escolares e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos

O delineamento e a explicitação dessas dimensões, fatores e indicadores de qualidade da educação e da escola tiveram grande repercussão na sociedade, entre os estudantes e suas famílias e suscitaram entre os pesquisadores do campo da educação um movimento complexo e representou um grande desafio, pois, demonstravam ter como propósito gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MESZÁROS, 2008).

Outro marco legal importante, no que se refere ao sistema avaliativo escolar brasileiro, foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); neste documento a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. Como se pode perceber no art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” figura como um dos princípios basilares do ensino. No art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público aparece como condição do ensino livre à iniciativa privada. Ao tratar do Plano Nacional de Educação, o art. 214 indica como um dos resultados pretendidos a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1988).

Nesse período, também ocorreu a reestruturação e modernização do sistema de estatísticas e indicadores educacionais e a ampliação dos meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. A ação avaliativa também se estendeu aos programas governamentais como: o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, e o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, que antecedeu o FUNDEF e posteriormente o FUNDEB especialmente com o projeto Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE (BECKER, 2010).

O conceito de monitorar nestes documentos relaciona-se com a gestão administrativa e consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando a controlar o cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais. E coube à avaliação sistêmica da educação básica, o objetivo de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino.

resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Disponível em: www.inep.gov.br acesso 10 de Março de 2017.

A ideia incorporada no texto da Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996), de 20 de dezembro de 1996, expressa também esse objetivo e a forma de atendê-lo, ao estabelecer o Art. 9 dessa Lei a obtenção, análise e disseminação de informações sobre a educação e o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; são incumbências da União “em colaboração com os sistemas de ensino”. A LDB, assim, incorpora a política de avaliação como elemento estratégico da gestão pública através de uma nova roupagem: substitui os controles burocráticos por uma nova cultura gerencial (BECKER, 2010).

Para Frigotto (2010) a adoção do “pensamento pedagógico empresarial” relacionados às diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado, a partir de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária contribuiu para o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. E proporcionou condições favoráveis para que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e mecanismos de avaliação.

3 DISCUSSÃO DE FONTES E METODOLOGIA

As políticas públicas historicamente têm atuado como estratégias de dominação da classe burguesa e/ ou frações dela, no sentido de reproduzir as condições de acumulação capitalista. Enquanto tal são resultados da luta de classes e, em sendo assim, configuram-se enquanto ação política historicamente determinada.

Segundo Krawczyk (2008, p.77) “a questão de saber para que ou para quem são elaboradas, implantadas e executadas políticas públicas não é uma questão de cunho técnico- institucional, mas político.” Neste sentido, a noção de luta social permanece válida, pois, possibilita a prender a presença da luta de classes no interior do estado. São palavras da autora (2008, p.78):

Na crise do capital atual são visíveis essas contradições principalmente no tocante aos processos de construção ideológica, de um lado, quando os ideólogos do grande capital exibem suas benesses em forma de acesso aos bens de consumo e das novas e fantásticas tecnologias de forma

democratizada sem, no entanto, explicitar as relações de produção em todo esse processo; de outro, quando concretamente impossibilita a plena realização do ser humano, isto é, a sua emancipação política e social. Sabe-se o impacto de tais processos na organização cultural e social da sociedade contemporânea tem sido “eficiente”, “eficaz” e “efetivo” para ficar nos termos vocabulares que os “gerentes” do capital adotam no escamoteamento dessas relações.

Desta forma, a pesquisa empírica fundamental para o conhecimento aprofundado da realidade, que se faz necessária é aquela que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior de produção científica, e preocupar-se com as dimensões teórica e histórica, o que possibilitará a pesquisa interpelar as políticas educacionais e a realidade educacional concretizada como processos que carregam historicidade, identificando os espaços de continuidade e ruptura e superando o limite da inevitabilidade, tão pernicioso para a produção científica.

Evidentemente, temos a considerar as especificidades da área da educação que tem a avaliação como fundamento de sua prática: o ensino e a aprendizagem. Para (FRIGOTTO, 2010) enfatiza que a avaliação originalmente tem o sentido de medir, mas não podemos nos esquecer de que também expressa o poder de selecionar, tão evidente quando se refere a provas e concursos, o que indica a importância de atentarmos aos sentidos e significados que o termo comporta.

No âmbito da educação, mostra o autor que a avaliação transformou-se de instrumento de medir o desempenho dos alunos, a uma etapa seguinte em que foram incorporados a avaliação dos professores, dos conteúdos, das metodologias e das estratégias de ensino; a momentos posteriores em que foram priorizados os objetivos e, portanto, as decisões.

3.1.1 Característica da pesquisa e participantes

A pesquisa é de natureza qualitativa. Neste tipo de pesquisa busca compreender o significado que as pessoas ou grupo social atribuem a determinados fenômenos, de modo a tornar o problema do estudo mais explícito para o pesquisador. Seu processo “envolve questões e procedimentos emergentes; coletar dados no ambiente dos participantes; analisar os dados indutivamente, indo dos temas particulares para os gerais; e fazer interpretações do significado dos dados”,

aponta Creswell (2010, p.271), segundo o qual a pesquisa qualitativa se utiliza de diversas estratégias de investigação para a obtenção dos dados.

De acordo com Flick (2009) relata os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, está se caracteriza pela interação direta entre o pesquisador e o objeto de estudo, havendo assim a explicitação sobre a teoria, escolha de tópicos da pesquisa, método e sobre a interpretação dos resultados.

Este estudo será caracterizado pela pesquisa ação emancipatória, na qual o pesquisador participa da ação junto ao participante da pesquisa. Ibiapina (2008, p. 9) afirma que: “a pesquisa ação desenvolvida com o propósito de transformar as escolas em comunidades críticas de professores que problematizam, pensam e reformulam práticas, tendo em vista a emancipação profissional”, este tipo de pesquisa visa auxiliar no desenvolvimento de professores capazes de modificar sua prática.

Segundo a autora supracitada este tipo de pesquisa põe o professor no centro da investigação, não simplesmente como objeto de análise, mas como indivíduo ativo, capaz de modificar sua ação. Este tipo de pesquisa só pode ser vista como emancipatória quando é colaborativa, visto que a pesquisa colaborativa proporciona condições para que os professores reflitam sobre suas atividades e cria situações que propiciam o questionamento de aspectos da prática profissional.

Ibiapina (2008) ressalta ainda que o estudo na perspectiva colaborativa é democrático, por permitir que todos os participantes tenham voz ativa e possam refletir sobre o processo em estudo; o pesquisador passa a ser um mediador e o professor constitui-se, além de sujeito da pesquisa, em um colaborador.

3.1.2 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS E PARTICIPANTES

Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos, atendendo assim, a dinamicidade da pesquisa, a saber: observação com apoio em diário de campo e entrevista. Segundo Flick (2009) a observação é uma habilidade diária metodologicamente sistematizada e aplicada na pesquisa qualitativa. Angrosino (2009, p. 56) complementa que:

A observação é o ato de perceber as atividades e os inter-relacionamentos das pessoas no cenário de campo através dos cinco sentidos do

pesquisador. O processo de observação começa pela absorção e registro de tudo com a maior riqueza possível de detalhes e o mínimo possível de interpretação.

No ambiente da coleta de dados todas as informações condizentes com o contexto e pertinentes para a pesquisa auxiliaram o pesquisador no processo de análise. Assim, como no diário de campo, no qual o pesquisador registrou as anotações de campo de forma estruturada ou não estruturada descrevendo assim o ambiente da pesquisa, bem como as ações e falas realizadas pelos participantes da pesquisa (CRESWELL, 2010).

Já no que se refere a entrevista semiestruturada, segundo Flick (2009, p.153) a busca por este tipo de instrumento “é o de revelar o conhecimento existente de tal modo que se possa expressá-lo na forma de respostas, tornando-se assim, acessível à interpretação”.

Ainda sob esse viés, Angrosino (2009) expõe que a entrevista semiestruturada consiste em perguntas escolhidas de antemão com o objetivo de extrair informações dos entrevistados, podendo quando necessário acrescentar novas perguntas, visando resultados importantes para a pesquisa em questão.

Participaram da pesquisa duas professoras lotadas em turmas de terceiro ano no ano de 2017 de uma escola pública estadual da cidade de Maceió/AL; e quatro alunos, dois de cada turma, sendo um menino e uma menina, escolhidos pelas respectivas professoras pelo critério de frequência e participação nas aulas.

Foram perguntados aos alunos e professoras como se deu o processo de preparação para a prova:

“Durante mais de um mês, nós ensinamos as crianças como usar a caneta, já que muitas só sabiam usar o lápis para escrever, a preencher os gabaritos corretamente e a ler. Muitas crianças do grupo, ainda não sabiam ler”

Professora Lúcia. 38 anos e 4 anos de magistério.

Outra professora revelou: “era muita pressão, principalmente por parte da direção da escola, para que as crianças se saíssem bem e a escola obtivesse uma boa nota.”

Professora Vera, 42 anos e 10 anos de magistério.

Os alunos relataram, ao ser entrevistados que não acharam a prova difícil, mas, que a mesma era muito longa, cansativa. “[...] era muita coisa para ler, fiquei com medo de não conseguir fazer tudo, no tempo certo. Alguns colegas da turma, marcavam qualquer coisa para terminar rápido”

Aluno Jorge Luiz, 10 anos

Outra aluna, revelou que sua expectativa em relação a prova a deixou com medo, e que estava muito nervosa na hora da prova, mas, que ao ver que a prova era fácil, foi se acalmando.” A prova é boa,” revela.

Aluna Anamara, 09 anos

Já outro aluno demonstra preocupação com o objetivo da prova, mas, relata que se divertiu muito na fase de treino para a prova. A professora fazia um *quiz* e eu acertava tudo. Só não entendi para que servia a prova. Ninguém me disse nada...

Aluno Jhon, 8 anos

A aluna Walesca, de 9 anos relata: "tem muita gente que não liga para a prova. Responde qualquer coisa..."

Como se pode notar, pelos dados obtidos, que os sujeitos buscam estratégias diversas para responder as demandas da prova. Para a Psicologia Sócio Histórica cada sujeito inaugura sua própria capacidade de agir frente aos obstáculos do seu próprio desenvolvimento, no enfrentamento das condições impostas pelo seu ambiente diante dos elementos históricos, materiais, sociais, culturais que lhe são impostos.

Vygotsky (2000) entendia que, enquanto o desenvolvimento natural produzia tão somente funções primárias, o desenvolvimento social transformava àquelas em funções superiores. Segundo Aguiar e Ozella (2006), embora as funções psicológicas superiores tenham sua origem na atividade cerebral, não se pode divorciar o homem de suas relações de natureza psicológica, ou seja, daquilo que, em última análise, representa a internalização do mundo em que este vive. Por outro lado, Vygotsky (2007, p. 84) explica que: "O movimento efetivo no curso do desenvolvimento do pensamento da criança, não leva o indivíduo a uma condição socializada, mas do social ao individual".

Dessa forma, a apropriação de particularidades históricas torna-se um processo mediado nas relações sociais, mediadas pela linguagem, fenômeno que, ao ser produzido e reproduzido social e historicamente, consolida-se como instrumento fundamental de constituição do sujeito.

Como explicita Vygotsky (2010, p. 373): O pensamento e a linguagem são a chave da compreensão da consciência humana. Se a linguagem é tão antiga quanto à própria consciência, e se a linguagem é a consciência que existe na prática para os outros, então não é somente o desenvolvimento do pensamento, mas o desenvolvimento da consciência como um todo que está ligado ao desenvolvimento da palavra.

Para Bernardes (2012), a referência à linguagem, utilizada por Vygotsky na Psicologia Sócio histórica, se fundamenta na perspectiva que implica no

entendimento de que esta estrutura, nos seus aspectos funcional e instrumental, além de possibilitar a interação entre as pessoas, é importante ferramenta na operação da atividade e na funcionalidade humanas.

De acordo com Bernardes (2012, p.44): Como atividade, a linguagem pode ser entendida como uma unidade molar presente na organização das ações e operações do homem com a realidade objetiva. Como instrumento, identifica a presença de características essencialmente humanas, por possibilitar ao homem apropriar-se das elaborações históricas e culturais da sociedade, humanizando o próprio homem e, ao mesmo tempo, transformando sua própria constituição e conduta.

3.1.3 Procedimentos de análise dos dados

Posteriormente à obtenção dos dados foi realizada uma leitura juntamente com uma análise minuciosa e exaustiva de todos os dados e a partir destes, realizada a criação das categorias. Para isto, foi utilizada a análise de conteúdo. Esteves (2006, p. 107) explica que esta é formada por “um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida”, quer sejam por meios de dados de observação, entrevistas, entre outros.

Desta feita, a obtenção dos resultados, a partir da análise das observações com apoio em diário de campo, observações e entrevistas semiestruturadas, e sessões reflexivas com a equipe pedagógica da escola serão fundamentais na legalidade e fundamentação teórica, levando assim à triangulação dos dados, para a obtenção das evidências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para desvelar os sentidos e significados atribuídos pela comunidade escolar concernente aos processos relacionados às experiências vividas no âmbito da avaliação em larga escala, e verificar os impactos e se a adoção das atuais medidas e instrumentos de avaliação oriundos às políticas Federais de Avaliação tem provocado mudanças no que tange a cultura institucional e nos sistemas de ensino e aprendizagem na e das escolas, buscou-se articular as diferentes áreas teórico-

metodológicas de pesquisa em política educacional e aprofundar o diálogo com outras áreas de e os processos imbricados a organização e sistematização da avaliação aplicada na escola e seus sentidos e significados na perspectiva dos participantes e responsáveis por sua aplicação.

O discurso oficial enfatiza a ineficácia do sistema educacional brasileiro, e no bojo do qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, e do outro, os resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos pelos resultados aferidos pelo IDEB tem sido responsável por orientar a construção da identidade dos profissionais da educação, tanto pelas condições de trabalho desses profissionais, como por sua formação nas últimas décadas. De acordo com Dourado (2007, p.955):

Nos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema. 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.

Nesse contexto, a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” e há, portanto, necessidade de uma reflexão sobre a relação entre a centralidade que a avaliação da educação básica tem recebido na política pública e as tendências na construção científica de seus processos e resultados bem como sobre suas implicações na gestão escolar e no trabalho dos profissionais da escola.

Um dado relevante encontrado no decorrer da pesquisa, refere-se às condições precarizadas da educação básica, sobretudo, percebida pela falta de estrutura material e física, e pela existência de salas de aula pouco ventiladas e pequenas, sucateamento dos equipamentos escolares, que de forma tácita repercute na forma como os alunos e professores se percebem como sujeitos.

Para Oliveira (2007) os organismos internacionais, entre eles o próprio Banco Mundial, sem levar em conta, o ajustamento da educação escolar às condições locais, fomenta a concorrência entre escolas, o que implicaria na ampliação da eficiência da aprendizagem através do desempenho dos professores e alunos, e implicações educacionais e sociais da avaliação, como a reprodução e manutenção do sistema social seletiva e excludente da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: ARTMED, 2009.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

BECKER, Fernanda da Rosa; **A Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira**. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Iberoamericana de Educação*. ISSN: 1681 – 5653. n.º 53/1 – 25/06/10. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI).

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico cultural**. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BEYER, H. O. **Por que Lev Vygotsky quando se propõe uma educação inclusiva?** *Revista Centro de Educação*. Santa Maria, v. 2, ano n. 26, p. 1- 4, jul.-dez, 2008.

Disponível em < <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/r7.htm> > Acesso em 31/08/2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução 2/2001** do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB)

COELHO, Maria Inês de Matos; **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação e sociedade**, Campinas, v.23,n.80,p. 169-201,set.2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTEVES, M. Análise de conteúdo In: LIMA, J. Á.; PACHECO, J. A. **Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: INEP, 2007.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de; e FILGUEIRAS, Cristina Almeida Cunha; **As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil** In Hochman, Gilberto; Arretche, Marta; Marques, Eduardo *Orgs*; **Políticas Públicas no Brasil**. 2ª Reimpressão. Editora Fiocruz. Rio de Janeiro, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (*org*); **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 6ª edição, Editora Cortez. 2008.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

KRAWCZYK, N.R. **A reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico- sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores associados, 1999.

____. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. São Paulo: Saraiva, 1981

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

MÉSZARÓS; István, **A Educação para Além do Capital**, 2ª Edição. São Paulo : Boitempo, 2008.

MINAYO, M. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de política e administração da educação, v.25, n.2, p. 197-209, mai./agos. 2009.

PARO, Vitor Henrique; **Política Educacional e Prática da Gestão Escolar**. http://forum.ulbratorres.com.br/2008/conferencias_texto/PARO.pdf. Acesso em: 18 de setembro de 2016.

RABELO, L. C. C. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RIBEIRO, Vera Masagão; RIBEIRO, Vanda Mendes, GUSMÃO, Joana Buarque de; **Indicadores de qualidade para a mobilização da escola**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n.124, p. 227-251, jan./abr. 2005.

SOUSA, M. Zákia L. **Avaliação do Rendimento Escolar como Instrumento de Gestão Educacional**. In: DALILA, Andrade Oliveira (Org.); **Gestão Democrática da Educação: Desafios contemporâneos** 8ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes. 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

___ **Pensamento e Linguagem**. Lisboa: Relógio D'água, 2007.

___ **Psicologia Pedagógica** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.