



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS E AS POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DOCENTE

THE LARGE-SCALE EVALUATION: THE INFLUENCE OF MULTILATERAL ORGANIZATIONS AND THE POSSIBILITIES OF TEACHER'S AUTONOMY

A LARGE SCALE EVALUATION: THE INFLUENCE OF MULTILATERALS ORGANISMS AND THE POSSIBILITIES OF EDUCATORS' AUTONOMY

Estéfani Barbosa de Oliveira Medeiros



Mestranda em Educação na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen
Psicóloga e Psicoterapeuta
Discente no Programa de Pós-Graduação em Educação (URI/FW)
psiestefani.medeiros@gmail.com

Edite Maria Sudbrack



Pós-doutorado em Educação (Universidade de Aveiro)
Pró-Reitora e docente da URI/FW
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação
sudbrack@uri.edu.br

Resumo

Este trabalho objetiva discorrer sobre as influências dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente, face a avaliação em larga escala. Foi realizada a pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a partir dos trabalhos selecionados, elencou-se duas categorias analisadas através da Análise de Conteúdo de Bardin (2004): as influências dos organismos multilaterais nas políticas públicas educacionais e as possibilidades de autonomia docente diante da avaliação. Os estudos sugerem preocupação com as influências dos organismos, uma vez que as escolas passam a se organizar na lógica gerencial, com os princípios da eficiência e eficácia, respondendo aos interesses mercadológicos. Sobre a autonomia docente, entende-se que ela é utópica, pois os/as docentes não participam das tomadas de decisões e ficam com a incumbência de colocar em prática, as decisões tomadas a nível macrossocial. A abordagem filosófica adotada no estudo é o da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Avaliação. Avaliação em Larga Escala. IDEB. Autonomia Docente.

Recebido em: 20 de maio de 2021.

Aprovado em: 16 de setembro de 2021.

Como citar esse artigo (ABNT):

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: a influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 3, e077, 2021.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n3.e077.id1181>



Abstract

This study aims to discourse about the influences of multilaterals organisms and the possibilities of educators' autonomy towards a large scale evaluation. By means of a bibliographical research in the CAPES Thesis and Dissertations Catalog, considering chosen researches, it was selected two categories that were analysed by the Bardin's Content Analysis (2004): The organisms' multilateral influences at the educational public policies and the possibilities of educators' autonomy before evaluation. The studies have suggested some worries about the influences of the organisms because the educational institutions are beginning to organize themselves at the managerial logic, considering the efficiency and the efficacy principles, thus answering positively to the marketing interests. About the educators' autonomy it is understood that it is utopic because the educators do not take part of decisions at a macrosocial level. The philosophical approach in the present study is from Demerval Saviani's Historical-Critical Pedagogy.

Keywords: Public Policies of Evaluation. A Large Scale Evaluation. IDEB. Educators' Autonomy.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo discutir las influencias de los organismos multilaterales y las posibilidades de autonomía docente frente a la evaluación a gran escala. Se realizó una búsqueda bibliográfica em el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y de los trabajos seleccionados se enumeraron dos categorías, analizadas a través del Análisis de Contenido de Bardin (2004): las influencias de los organismos multilaterales em las políticas públicas educativas y las posibilidades de autonomía docente de cara a la evaluación. Los estudios sugieren una preocupación por las influencias de los organismos, ya que las escuelas comienzan a organizarse em una lógica gerencial, com los principios de eficiencia y efectividad, respondiendo a los intereses del mercado. Em cuanto a la autonomía docente, se entiende que es utópica, ya que los docentes no participan em la toma de decisiones y son los encargados de poner em práctica las decisiones que se toman a nivel macrosocial. El enfoque filosófico adoptado em el estudio es la Pedagogía Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Palabras clave: Evaluación de políticas públicas. Evaluación a gran escala. IDEB Autonomía docente.



1 INTRODUZINDO AS PRIMEIRAS PALAVRAS

O objetivo principal deste trabalho é abordar as Políticas Públicas Educacionais, atribuindo ênfase à Avaliação em Larga Escala. Tal avaliação ocorre de maneira externa à escola, ou seja, não é pensada e planejada pelos atores escolares, que estão inseridos no contexto escolar, mas por agentes externos, como os bancários, políticos, administradores e economistas, que muitas vezes não são da área da educação, como no caso dos organismos multilaterais. Os organismos multilaterais podem ser compreendidos como organizações integradas por países que se associam para sanar problemas comuns, exemplos deles são a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial da Saúde (OMS) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Embora a avaliação não seja construída pelos/as educadores/as, ela influencia, direta ou indiretamente, suas práticas, na medida em que avalia e, supostamente, afere a qualidade da educação, o desempenho dos/as estudantes e dos/as docentes induz políticas públicas e, sobretudo, responsabiliza as escolas. Desta forma, é possível entender que muitas são as funções da avaliação e que em muitos casos ela possui objetivos direcionados não apenas a educação, mas também aos fatores econômicos, pois, conforme baliza Afonso (2000), a avaliação possui diferentes funções que podem ser manifestas ou latentes.

Este trabalho assume a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani, que segue a vertente marxista e tem como base a Dialética. Uma das características deste viés filosófico é que ele compreende que a educação e a sociedade não são esferas separadas, mas que se entrelaçam e se influenciam. Neste sentido, pensar a educação exige que possamos pensar sobre a sociedade na qual nos inserimos, suas demandas, seus fatores e no tipo de estudante que será formado/a (SAVIANI, 2007).

Para a realização deste artigo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, assim, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES foram pesquisados os seguintes descritores: Avaliação em larga escala *and* IDEB e IDEB *and* autonomia docente. A partir dos achados, foram selecionados os estudos mais congruentes com o objetivo do trabalho. Portanto, os estudos selecionados foram analisados através da Análise de conteúdo de Bardin (2004), o que gerou as categorias expostas neste artigo.

A segunda seção do trabalho, apresenta uma breve explanação acerca do referencial teórico utilizado, em que será abordado sobre a avaliação em larga escala e seus objetivos, bem como será realizada menção ao IDEB. A terceira seção apresentará os aportes metodológicos



utilizados para a realização do trabalho. E, por fim, a seção 4 é destinada a apresentação dos resultados e discussões do artigo.

2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTEXTUALIZAÇÕES NECESSÁRIAS

Esta seção se destina a fazer uma breve contextualização sobre a avaliação em larga escala e sobre como essa política de avaliação da qualidade da educação se manifesta – quais são suas características e como ocorre sua logística.

A avaliação em larga escala foi proposta para atender aos princípios da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que preconiza a garantia de um padrão mínimo de qualidade. Ressalta-se que a avaliação em larga escala apresenta inúmeras facetas, ou seja, pode ser aplicada na educação básica, no ensino médio e no ensino superior. Este trabalho trata da avaliação da qualidade da educação básica, desenvolvida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que verifica o desempenho dos/as estudantes em níveis específicos de escolaridade, quais sejam, no quinto e nono ano do Ensino Fundamental e no terceiro e quarto ano do Ensino Médio, com foco nas áreas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática (resolução de problemas). Ocorre de maneira bianual, sob a perspectiva de uma análise temporal, desta forma, apoia-se em planos de longo prazo (WERLE, 2011; GAZZOLA, SUDBRACK, 2016).

É válido destacar que os/as diretores/as e secretários/as da educação participam da avaliação ao responderem questionários nos quais avaliam questões de contextos socioeconômicos e de condições de trabalho, que podem interferir no desempenho dos/as estudantes. O SAEB, portanto, auxilia as escolas e as redes de ensino municipais e estaduais a avaliarem a qualidade da educação e oferece subsídios para a elaboração, monitoramento e aprimoramento das políticas da educação (BRASIL, 2021).

Já o IDEB é um indicador oriundo das médias de desempenho dos/as estudantes obtidas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono apuradas no Censo Escolar. Deste modo, o IDEB, enquanto indicador, oferece importantes elementos para a discussão sobre o que se entende por qualidade da educação no Brasil (SCNHEIDER; SARTOREL, 2016).

Entende-se que a avaliação em larga escala, em suas diferentes facetas, reúne em seus instrumentos a possibilidade de diagnosticar a qualidade da educação. Contudo, além da possibilidade de realizar diagnóstico, tem o potencial de balizar novas políticas e/ou programas para atender as necessidades apontadas nas avaliações. Desta forma, assume um papel



primordial no que tange à formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais em diferentes contextos, como por exemplo, na gestão, nos currículos, no financiamento, na assistência técnica, nas políticas e programas que funcionam como impulsionadores e desencadeadores dos indicadores da qualidade da educação, tanto na rede pública, quanto na privada (GAZZOLA; SUDBRACK, 2016).

As avaliações em larga escala mensuram e aferem a qualidade da educação através de dados quantitativos e estandardizados, com o objetivo de apontar as lacunas existentes nos sistemas educativos. Notadamente, já se percebe a transferência de responsabilização aos sistemas pelos fracassos aferidos. É importante ressaltar que, por serem pautados em dados quantitativos, deixam de se ater a dados subjetivos dos diferentes atores envolvidos no processo da avaliação, conforme lecionam Lélis e Da Hora (2020).

Dalben e Almeida (2015) refletem que a avaliação é uma atividade cotidiana e corriqueira no ambiente escolar e que objetiva aferir e compreender questões específicas, como o nível de aprendizagem do/a estudante, por exemplo. Contudo, é importante que a avaliação seja condizente com a realidade vivenciada pelos/as discentes e docentes, pois, ao contrário, apenas corroborará com a exclusão e com a desigualdade, fatores presentes e vivenciados em outras esferas da sociedade pelos indivíduos.

3 METODOLOGIA

Para a construção deste trabalho foi realizada a pesquisa bibliográfica no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, em que foram pesquisados os descritores: Avaliação em Larga Escala *and* IDEB e; IDEB *and* autonomia docente. Foi utilizado como filtro os últimos 10 anos, o Catálogo foi utilizado para busca, haja vista que a etapa do Estado do Conhecimento estava em processo de produção, desta forma, os estudos selecionados foram utilizados para a elaboração deste trabalho.

Foram selecionados 10 estudos para análise, dos quais foram extraídas as principais temáticas abordadas, quais foram, os organismos multilaterais e a autonomia docente. A partir disso, analisamos tais estudos sobre a perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin (2004).

Este trabalho apresenta um viés qualitativo, pois o objetivo não é mensurar ou aferir os achados da pesquisa bibliográfica, mas sim, o de compreender os aspectos subjetivos, sociais e culturais que estão em constante atravessamento com a educação, dentre tantas outras áreas. Creswell (2014), visualiza a pesquisa qualitativa da seguinte forma:



Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intrincado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material. Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples. Como o tear em que o tecido é produzido, os pressupostos gerais e as estruturas interpretativas sustentam a pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014, p. 48).

De acordo com o autor acima mencionado (2014), a pesquisa com viés qualitativo assume um caráter complexo, pois se atenta para os fenômenos individuais e sociais que se entrelaçam em nosso dia a dia e que contribuem com a nossa forma de visualizar o mundo, seus acontecimentos e inclusive a forma de projetar mudanças.

Através dos estudos analisados, elencou-se as seguintes categorias: organismos multilaterais, avaliação e autonomia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE DIZEM OS ACHADOS?

Esta seção proposita elencar os principais conteúdos observados através da análise dos estudos selecionados. Desta maneira, serão abordados de acordo com as respectivas categorias: O impacto dos organismos multilaterais nas políticas públicas da educação e; Avaliação em larga escala: possibilidades de autonomia docente?

No quadro a seguir é possível visualizar os estudos selecionados e os seus respectivos conteúdos abordados.

Quadro 1 - Estudos analisados

Trabalho	Autor/a	D/T	Resultados
Avaliação em Larga Escala e a Qualidade da Educação: Políticas Públicas Educacionais em Cinco Municípios do Oeste do Paraná	Evandro Anderson da Silva; Flávia Obino Corrêa Werle.	Tese	Avaliação em Larga Escala e a percepção da qualidade da educação, apresentadas pela Prova Brasil e IDEB, são resultados de políticas educacionais emergidas pelo Banco Mundial e pelos organismos multilaterais no final do século XX e início do século XXI; Imposição das políticas de avaliação.
A Política da OCDE para a educação básica: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar	Edison Flávio Fernandes; Maria Abádia da Silva.	Tese	Estudantes vistos como clientes da oferta do produto educação; uso da estatística para monitorar a causa de desempenhos “inadequados”; Compartilhamento de vocabulário padrão entre empreendedores e educadores; Implementação de cima para baixo; Delegação de responsabilidades.
Avaliação em Larga Escala como regulação: o caso do sistema estadual de avaliação da aprendizagem escolar – SEAPE/ACRE	Rivanda dos Santos Nogueira; Andréa Barbosa Gouveia.	Tese	Prestação de contas e responsabilização pelos resultados aferidos, em que os gestores recebem o feedback e juntamente com a escola desenvolvem um Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para suprir os resultados indesejáveis aferidos.



A Prova Brasil como instrumento de Regulação do Ensino Fundamental no município de Porto Velho: avaliação ou manipulação de resultados?	Osiel Antônio dos Santos; Marilsa Miranda de Souza.	Dissertação	Professores/as e gestores/as pressionados; Trabalho reorganizado; Falta de incentivo do governo; Desmotivação e insatisfação dos/as profissionais.
O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	Mariza Felipe Assunção; Olgaíses Cabral Maués.	Tese	Escola classicista; Manutenção do sistema capitalista; Avaliação como modo de regulação; Professor/a associado ao operário fabril.
Dilemas e contradições da autonomia docente	Anderson Bombarda; Denis Domeneghetti Badia.	Dissertação	Autonomia = vontade própria; Governar-se por si mesmo; O papel da educação para Kant é o de encaminhar os indivíduos para a construção da racionalidade; Já, para Freire, a autonomia é um “vir a ser” e o papel da educação é o de possibilitar os/as estudantes à reflexão e a aquisição da autonomia.
Autonomia: reflexos da contemporaneidade na atividade docente	Silvia Fernandes do Vale; Regina Heloisa Maciel.	Dissertação	Os/as professores/as compreendem que possuem determinada autonomia, embora que de maneira limitada; A autonomia do/a docente depende das condições de trabalho.
Os mecanismos de controle nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro e seus efeitos para a autonomia docente	Vanessa Vieira Arruda; Rafael Bastos.	Dissertação	Utilização de recursos extras para melhorar o desempenho da avaliação; Professores/as insatisfeitos/as em função de que não participam das tomadas de decisões.
Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais	Matusalém de Brito Duarte; João Leite Ferreira Neto.	Tese	Governo se utilizou de um discurso robusto sobre de exaltação dos dados estatísticos; Responsabilização e culpabilização dos/as profissionais.
A identidade do professor de educação básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil	Walquiria Silva Carvalho Borges; Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago	Dissertação	Avaliação externa atrelada ao discurso da qualidade; Docentes submetidos às imposições do Estado; Prática pedagógica voltada à busca de resultados.

Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

4.1. O IMPACTO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO

A proposta desta seção é explanar a respeito dos achados das pesquisas analisadas e fazer uma interlocução com a teoria existente a respeito da temática. Será apresentada também uma breve contextualização da gênese das políticas públicas de avaliação no Brasil.

Werle (2011), em seu artigo Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino, faz um panorama geral das políticas públicas educacionais no Brasil. A autora menciona que a década



de 1980 foi marcada pelo processo de abertura política, em decorrência do fim da ditadura militar. Neste período, a alta inflação e a estagnação econômica assolavam o país e neste sentido, a população clamava por redemocratização. Este processo foi um momento de grandes expectativas de participação e de abertura nos processos de gestão da educação, seguido de uma intensa mobilização por parte da sociedade e dos educadores. Esta década foi marcada pela construção da nova Constituição Federal – Constituição Cidadã (BRASIL, 1988), que resgatou os projetos estagnados há muito tempo.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) foram proporcionadoras de algumas conquistas importantes. O Ensino Fundamental se tornou obrigatório e gratuito, além de sua oferta ter sido assegurada aos jovens e adultos que a ele não tiveram acesso. A universalização do Ensino Médio gratuito foi outro passo importante no que tange aos processos de democratização da educação. A faixa etária de obrigatoriedade e gratuidade se estendeu dos 04 aos 17 anos, o que demonstra uma ampliação significativa na faixa de responsabilização do Estado para a oferta de ensino obrigatório e gratuito, haja vista que, nos anos 70, a faixa etária de gratuidade era de sete a dez anos (WERLE, 2011).

Apesar da importância indubitável do acesso e da permanência nestes níveis de ensino, estes dois fatores foram compreendidos como insuficientes, pois se começou debater sobre a necessidade de ofertar e garantir a qualidade da educação. Portanto, a Constituição (BRASIL, 1988), em seu terceiro capítulo, preconiza os princípios de igualdade de acesso e permanência, gratuidade do ensino, garantia do padrão mínimo de qualidade e gestão democrática. Esses princípios, em forma de ações, ficaram sob responsabilidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. À União, é atribuída a incumbência de garantir o padrão mínimo de qualidade e deste modo, passou a assegurar o processo de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior (WERLE, 2011).

Os primeiros ensaios da Avaliação em Larga Escala na educação básica ocorreram ainda na década de 1980. Werle (2011) destaca duas forças impulsionadoras que buscavam fortalecer os procedimentos da avaliação. De um lado, o Banco Mundial demandava a análise do impacto do Projeto Nordeste, realizado através do acordo entre o MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), de outro, havia o interesse do MEC em realizar uma avaliação mais abrangente do ensino público. No decênio posterior, em 1990, o 1º Ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) teve início e foi desenvolvido de



forma descentralizada pelos estados e municípios. Até 1993, o Ciclo se manteve na lógica participativa, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) convocava especialistas em gestão escolar, currículo e docência com vistas a dar legitimidade acadêmica e reconhecimento social à avaliação (BONAMINO, 2002; WERLE, 2011).

A lógica participativa, assumida até então, é deixada de lado e o sistema de avaliação assume um novo perfil, o qual passa a ser reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela terceirização de operações técnicas. Cabe lembrar que a década de 1990 foi marcada pelas reformas do Estado, em que as parcerias entre Estado e sociedade civil, as privatizações e a emergência do Terceiro Setor, foram as principais características desta reforma, que influenciaram diretamente a educação. Com efeito, os docentes, que haviam assumido um papel importante na participação das avaliações, foram substituídos por outros agentes, que não especificamente eram e são oriundos da área da educação, como no caso dos economistas, administradores, bancários e políticos. Percebe-se que todos falam sobre educação, mas poucos são os que fazem a educação e que a vivenciam de fato (WERLE, 2011).

Ao encontro desta compreensão, Duso e Sudbrack (2014, p. 176) nos alertam para o fato de que:

[...] A educação está passando de uma relação de saber, de trocas de experiências, de humanização, de mediação do conhecimento para uma relação de mercado, de interesses mercantis que prevalecem numa sociedade capitalista e num órgão financiador que tem como princípio fortalecer o capitalismo.

Um dos órgãos financiadores mencionados pelas autoras é o Banco Mundial. No Brasil, a presença deste banco se faz por intermédio dos diretores, técnicos e conselheiros, que atuam nas decisões econômicas há mais de 50 anos. Desta forma, os técnicos do banco assumem caráter decisivo no que tange à educação e ao seu investimento, pois “[...] decidem quando, onde e como gastar o dinheiro” (DUSO; SUDBRACK, 2014, p. 176). Através desta perspectiva, fica evidenciado que a educação não responde apenas aos seus próprios fins, mas sobretudo, responde aos objetivos econômicos. Como consequência, passa a ser tratada como mercadoria.

Vale ressaltar que os organismos multilaterais, tais como o Banco Mundial, surgiram como estratégia de ascensão dos países em desenvolvimento, que aceitaram adotar o modelo econômico neoliberal. Nesta ótica, tais organismos encontraram terreno fértil, na medida em que passaram a pressionar os países que precisavam de empréstimos para que a economia fosse estabilizada. Em meio a essa arena, a escola sofreu impacto no que tange aos seus objetivos, já que se tornou indispensável ao crescimento econômico, o que fez com que sua organização adotasse um modelo de mercado – que prepara sujeitos para o mercado de trabalho – a fim de



alavancar a economia. Esta nova conjuntura escolar deixou de lado os princípios de igualdade e sua organização passou a se pautar no modelo de administração racional e na lógica gerencialista (COSTA, 2015).

De modo consonante, o estudo de Silva (2018) aponta que a Avaliação em Larga Escala e a concepção da qualidade da educação, oriundas da Prova Brasil e IDEB, são resultados de políticas educacionais emergidas pelo Banco Mundial e pelos organismos multilaterais no final do século XX e início do século XXI. O pesquisador (2018) menciona ainda que o Brasil desenvolveu tais políticas e impôs aos estados, municípios e sociedade, logo há contradições presentes no âmbito da formulação da política e do processo da avaliação. Com efeito, os/as participantes demonstram lacunas acerca do entendimento da política, do acesso às informações, nos instrumentos utilizados, entre outras.

Em perspectiva semelhante, a Tese de Fernandes (2019) baliza que a educação foi incluída na agenda dos organismos multilaterais em função de que os investimentos nesta área elevariam as condições materiais de competição global entre as nações. Como consequência, os/as estudantes passaram a ser tratados/as como clientes e a educação como mercadoria. Outro apontamento da pesquisa é de que há dois grupos com interesses distintos, de um lado há o grupo hegemônico que defende uma educação voltada para o mercado de trabalho e de outro há o grupo contra-hegemônico, representado por associações, sindicatos e entidades civis que compreendem que a educação de qualidade é a voltada para a formação humana.

Já a pesquisa de Nogueira (2015), apresenta que a avaliação em larga escala do Acre foi imposta aos docentes, haja vista que eles não participaram do seu processo de construção. Os efeitos apontados pelo autor (2015) acerca da avaliação é a responsabilização e a prestação de contas direcionada aos professores e redes de ensino. Santos (2014), em seu estudo, lança o entendimento de que os/as participantes compreendem que a avaliação em larga escala é um importante aferidor da qualidade da educação. Foi observado que a secretaria de educação do local em que a pesquisa foi realizada pressiona os/as docentes para que estes alcancem o índice almejado e, conseqüentemente, os/as professores/as precisam reorganizar o seu trabalho. Outro resultado pertinente relatado é que a comunidade escolar é julgada quando os resultados são indesejáveis, os participantes da pesquisa pontuam ainda a falta de incentivo do governo, a desvalorização e a desmotivação.

Por fim, a pesquisa de Assunção (2013) reflete que a institucionalização das reformas e das novas regulações está de modo indubitável ligada a um conluio ideológico que visa manter



o sistema capitalista vigente. A educação, deste modo, auxilia nesta manutenção através da escola classicista. O/a professor/a é associado ao operário fabril que forma indivíduos para o mercado de trabalho.

Young (2007) alerta para o fato de as escolas serem tratadas como agências de entregas, em que se concentram demasiadamente nos resultados e atribuem pouca atenção ao processo e ao conteúdo do que é entregue. Deste modo, os propósitos da escolaridade são entendidos como meios para outros fins. É inegável a influência que tais fenômenos exercem sobre a educação, sobre os educadores e educandos, que ficam à mercê das decisões tomadas a nível macrossocial e que não levam em consideração as particularidades de cada escola avaliada.

Como consequência, a qualidade da educação é medida através das ideias neoliberais, que se baseiam na eficiência, eficácia, competição e na produtividade. Tais ideias trazem consequências às escolas e a todos os envolvidos no processo, tanto aos que avaliam quanto aos que são avaliados. Young (2007) alerta para o fato de que, em função da competição que recai sobre as escolas, elas passam a lutar por alunos e por fundos, pois precisam se adaptar às necessidades econômicas e responder aos seus interesses. Young (2007) prossegue,

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 1291).

Esta compreensão de Young (2007) auxilia a refletir sobre qual é realmente o papel da escola, formar seres humanos indagadores, críticos e reflexivos, ou seres humanos sem autonomia preparados apenas para o mercado de trabalho? Mas, ao mesmo tempo, como exigir da escola a formação de um ser humano autônomo quando nem ela mesma usufrui da autonomia?

Souza (2017 apud LIBÂNEO, 2016), aponta que a escola se tornou uma ferramenta do Estado, cujo potencial é o de resolver os problemas sociais e econômicos que possam afetar a ordem social e política. Conseqüentemente, a escola ao assumir tal papel passa a produzir e reproduzir a desigualdade social. Nesta perspectiva, Libâneo (2016), leciona que a escola apresenta propósitos com funções mais instrumentais, além de ser controlada por metas, tarefas e avaliações. Assim sendo, há pouca ênfase aos conteúdos científicos que podem auxiliar os estudantes na construção de saber, desta forma, a instrumentalização é exacerbada, prepara-se o estudante para o mercado de trabalho, apenas.



Para encerrar esta seção, salienta-se que as influências dos organismos se manifestam de maneira negativa à escola, que acolhe um caráter neoliberal, mercadológico e capitalista. Desta forma, a escola passa a responder aos interesses da economia. Outro aspecto importante para ressaltar é que o viés gerencialista adotado pela escola, que preza pela eficiência e eficácia, gera um clima de competição entre escolas.

4.2. AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: POSSIBILIDADES DE AUTONOMIA DOCENTE?

Esta seção visa explicar sobre os textos estudados, além de dialogar com as teorias existentes, que abordam a temática da autonomia docente diante da avaliação em larga escala.

Faz-se necessário, portanto, iniciar esta seção abordando o conceito de autonomia. Para Zatti (2007, p. 12), a concepção etimológica de autonomia significa “[...] o poder de dar a si a própria lei”. Este autor compreende que a autonomia representa uma esfera individual e particular do sujeito, exercida através de suas práticas e ações, com as quais o indivíduo segue a sua própria lei. Nesta concepção, o indivíduo autônomo é aquele que possui liberdade de pensar sobre si, guiar-se sobre seus princípios, o que requer um ser humano ativo e consciente de suas práticas.

A dissertação de Bombarda (2018) apresenta importantes compreensões sobre o conceito de autonomia. O autor menciona que para Kant a autonomia está relacionada com o “ser para si” e com o “governar-se por si mesmo”, o que acontece através do uso da razão. Deste modo, para Kant a educação tem o papel de encaminhar os sujeitos para a construção da racionalidade. Outro estudioso apontado por Bombarda (2018) é Paulo Freire. Neste sentido, baseado em Freire, o pesquisador (2018) menciona que a autonomia é um processo de “vir a ser”, pois neste viés, as pessoas não nascem autônomas, mas se tornam. A educação, deste modo, tem o papel de possibilitar aos estudantes à reflexão e a aquisição da autonomia.

Na perspectiva de Freire (1996), a autonomia está vinculada com a libertação de um povo ou pessoa, que se desprende das opressões que excluía sua liberdade e determinação. Desta forma, a autonomia é um processo construído pelo próprio sujeito, diante das diversas experiências vivenciadas em seu dia a dia, portanto, “[...] ninguém é autônomo primeiro para depois decidir” (FREIRE, 1996, p. 67). Essa assertiva leva a compreensão de que é por intermédio de suas ações que o sujeito exercita sua autonomia e se constitui como sujeito autônomo.

Dias (2014), em sua dissertação, lança a compreensão de que a autonomia transferida à educação, nada mais é do que uma autonomia utópica. Para ela, os/as docentes passam a treinar



os/as estudantes para a avaliação com o objetivo de melhorar o índice de qualidade – diferente do que é divulgado pelos fazedores da política de avaliação e outros atores, que dão a entender que a escola usufrui da autonomia. O próprio fato de as provas serem estandardizadas e homogêneas e não levarem em consideração as especificidades locais, regionais, culturais e sociais, já deixa claro que a autonomia dos educadores e dos estudantes é restrita. Cabe, portanto, um olhar atento aos discursos e um olhar crítico e reflexivo sobre qual realmente é o propósito da avaliação – melhorar a qualidade da educação ou responsabilizar as escolas pelos resultados indesejáveis?

Dias (2014) compreende que o governo, na busca da melhoria da qualidade da educação, promove diversas ações direcionadas à escola. Contudo, nas palavras da autora, o governo “[...] acaba surpreendendo o trabalhador docente com inúmeros programas educacionais impostos à escola” (DIAS, 2014, p. 11). Tais programas, enquanto políticas de governo, chegam aos docentes como imposições de “cima para baixo”. Consequentemente, a estes profissionais cabe lidar com estas imposições e com seus efeitos, que se manifestam em sobrecarga de trabalho, esgotamento físico e mental, insatisfação profissional, constrangimento pelos resultados indesejados e a respectiva culpabilização e responsabilização. Coadunando com estas arguições, como pensar em autonomia do/a professor/a quando ele não participa das tomadas de decisões?

De modo similar, o estudo de Vale (2013) aponta que os/as participantes compreendem que possuem determinada autonomia, embora que de modo limitado. Para Vale (2013) a autonomia não se manifesta apenas na sala de aula, mas está, sobretudo, em outros ambientes, como por exemplo, nas reflexões realizadas e na participação nas decisões. Outro apontamento da pesquisa é de que tanto os/as docentes quanto os/as discentes dependem de condições que favoreçam a autonomia e pontua que professores/as com melhores condições de trabalho são os/as que mais se sentem autônomos.

A tese de Duarte (2014) reflete que o governo se utilizou de um discurso robusto no sentido de exaltar as melhorias estatísticas da educação. Para o pesquisador (2014) tal discurso provocou insatisfação no ambiente escolar, haja vista que os/as docentes passaram a ser responsabilizados. Os/as participantes da pesquisa compreendem que usufruem de autonomia, contudo, para Duarte (2014) essa percepção está relacionada ao fato de entenderem que a autonomia se manifesta apenas na sala de aula, o que de certo modo, corrobora com o facilitamento das tecnologias de subjetivação por parte dos gestores e do governo.



Por fim, o estudo de Borges (2016) aborda que a avaliação externa é percebida como propulsora da qualidade da educação, em que os/as docentes buscam atingir as metas estabelecidas e com efeito passam a se submeter às verdades estabelecidas pelo Estado. Para a pesquisadora (2016) esta pode ser entendida como uma forma de subjetivação dos/as docentes, em que os indivíduos não só são subjetivados, mas também têm sua autonomia retirada pela busca da qualidade da educação.

Uma indagação pertinente é: De que qualidade estamos falando? Alguns autores compreendem o conceito de qualidade como um conceito abrangente e que pode estar relacionado a distintas esferas. Podemos falar de qualidade da saúde, qualidade de vida, qualidade dos alimentos, qualidade de um produto. Em suma, devido a abrangência dos contextos em que se discute qualidade, seu conceito pode não ter uma definição clara e objetiva. Por outro lado, o que é evidente é que a qualidade pode assumir diferentes sentidos em diferentes momentos históricos, sociais, culturais e políticos. Portanto, a qualidade assume um conceito polissêmico e está à mercê das construções humanas, que se modificam a todo momento (LÉLIS, DA HORA, 2020; ESTÊVÃO, 2013).

No que tange à qualidade da educação, Lélis e Da Hora (2020, p. 4) apontam,

Não é raro encontrarmos entendimentos imprecisos sobre a qualidade da educação, presentes nas discussões e nas legislações educacionais brasileiras, com destaque para LDB, n. 9394/96 e o PNE 2014-2024, a exemplo das expressões “melhoria da qualidade da educação”, “parâmetros nacionais de qualidade”, “definir indicadores de qualidade”, “qualidade da oferta”, entre outros, que não expressam a concepção de qualidade que, ora sustentam uma perspectiva que se alinha teoricamente com a social, ora focam em resultados de aprendizagem.

A arguição das autoras auxilia para compreender a imprecisão do conceito de qualidade. Embora seu conceito seja impreciso, a forma de avaliar a qualidade da educação não é, visto que, suas provas são padronizadas e objetivam alcançar índices estabelecidos. A educação é então avaliada através de um ideal numérico, que não mensura subjetividades, experiências e vivências. Diante disso, a qualidade ou a não qualidade aferida é colocada como responsabilidade da escola, na medida, em que seus resultados são divulgados de diferentes formas – seja na mídia, por intermédio dos meios de comunicação, seja em *outdoors*, entre outros. Como consequência, as escolas podem ganhar visibilidade sejam como “melhores” ou “piores”. Esse resultado vai muito além de uma nota divulgada, pois diz respeito aos esforços de seres humanos – dos que aplicam a avaliação e dos que são avaliados (AMARO, 2013).

Costa (2015) menciona que o IDEB não leva em consideração toda a complexidade presente no ambiente escolar. Ao contrário, apresenta um resultado pautado em números que



ao invés de promover igualdade e equidade para os estudantes, o IDEB acaba gerando exclusão e desigualdades. E, como se não bastasse, incentiva as escolas a competir através da comparação dos resultados. Desta forma, evidencia-se que o IDEB não respeita as singularidades de cada escola.

Nesta mesma linha de pensamento, Freitas (2007) lança o entendimento de que a responsabilização das escolas se enquadra em uma nova forma de exclusão. Prossegue seu entendimento mencionando que a educação teria o potencial de formar indivíduos reflexivos, no entanto, em decorrência dos mecanismos de exclusão perpetuados por ela, perde a autonomia de oferecer oportunidades, desenvolver talentos e afirmar as potencialidades daqueles que aprendem. Logo, a avaliação em larga escala retira a autonomia e as possibilidades de autonomia, o que gera novas formas de exclusão.

Para Torres (2000), mudanças significativas só serão possíveis a partir do momento em que a escola se tornar o bojo das discussões e debates, pois é necessário pensar as mudanças levando em consideração a realidade de cada ambiente escolar. Assim como é necessário dar voz aos docentes, para que exista uma troca entre Professor e Estado de maneira efetiva. Para tanto, as reformas educacionais devem ser pensadas e elaboradas a partir da sala de aula e das vivências oriundas dela.

5 REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a fazer uma breve contextualização da avaliação em larga escala no Brasil, especificamente do IDEB, seu momento político, histórico e social de criação e os fatos mais importantes que marcaram este momento. Também, de maneira sucinta, foi apresentado o que é a avaliação em larga escala, seus objetivos e a sua logística – como ela ocorre e o que ela avalia.

Objetivou-se, ainda, compreender as influências dos organismos multilaterais para as políticas públicas da educação, pode-se compreender que elas se manifestam de maneira negativa à escola, na medida em que exacerbam a competição e distanciam a escola de seu propósito de formar cidadãos reflexivos e críticos. Como consequência, a escola passa a se organizar sobre a perspectiva gerencial, que se embasa nos princípios da eficiência e eficácia. Outro objetivo foi o de compreender as possibilidades de autonomia docente diante da avaliação em larga escala, entendeu-se que a autonomia docente destinadas às escolas se manifesta de maneira utópica, pois aos docentes cabe apenas treinar os estudantes para que aumentem o



índice ou o mantenham. Além do mais, as políticas públicas são impostas aos professores, visto que eles não participam das tomadas de decisões, desta forma, apenas as acatam.

É possível entender, ainda, através dos embasamentos apresentados, as consequências e os sentidos implícitos da avaliação. Um dos sentidos implícitos citado nas reflexões é a responsabilização das escolas e a desresponsabilização do Estado pelos resultados aferidos no índice e os efeitos dessa responsabilização demasiada. Refletiu-se, também, sobre o conceito de qualidade, que por um lado é um conceito complexo e abrangente, por outro, ao tratar da avaliação da qualidade da educação, assume uma compreensão unívoca e singular.

Essa compreensão, unívoca e singular, faz com que os estudantes e as escolas sejam percebidas apenas por uma ótica, que se manifesta de maneira imprecisa e contraditória nos documentos que falam sobre a qualidade da educação. Com efeito, diferentes pessoas, em diferentes realidades, em diferentes condições, inseridos em diferentes contextos, culturas e regiões são avaliados da mesma maneira. Há, inclusive, uma glamourização acerca dos dados estatísticos, em que só eles são tidos como confiáveis e fidedignos. Mas como avaliar a educação, área tão repleta de subjetividades de uma só forma e sem levar em consideração os esforços despendidos para alcançar tal resultado tido como ideal?

Há que se pensar sobre os efeitos e/ou consequências que tais avaliações padronizadas exercem nas escolas, que têm os seus resultados divulgados pelos meios de comunicação, mídia, imprensa, *outdoors*, dentre outras tantas formas. Além do grande potencial de competição entre escolas, pode haver também a falta de estímulo para desenvolver o trabalho, a falta de autonomia que limita a prática pedagógica e a própria exclusão dos estudantes.

A avaliação em larga escala se constitui em uma avaliação abrangente, que pode ter diferentes objetivos e facetas. Desta forma, é necessário que os estudos sobre ela continuem sendo desenvolvidos para que a disseminação do conhecimento crítico e reflexivo seja ampliado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000.

AMARO, Ivan. A (in)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 43, p. 24-43, 2013.
<https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23.n43.p24-43>

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O Mito da virtuosidade da avaliação**: trabalho docente e avaliações externas na educação básica. 2013. Tese (Doutorado). Universidade Federal do



Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém/PA, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Editora Edições 70, 2004.

BOMBARDA, Anderson. **Dilemas e contradições da autonomia docente**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. São Paulo/SP, 2018.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Quartet, 2002.

BORGES, Walquiria Silva Carvalho. **A identidade do professor de Educação Básica subjetivada pela avaliação externa Prova Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, Jataí/GO, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 31 jan. 2021.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021.

COSTA, Loany Larissa Ferreira da. **Avaliação da educação básica: o que pensam professores e gestores de uma escola pública amazônica sobre o IDEB**. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2015.

CRESWELL, John. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre/RS: Editora Penso, 2014.

DALBEN, Adilson; ALMEIDA, Luana Costa. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015. <https://doi.org/10.18222/ea266103140>

DIAS, Rúbia Mara Ribeiro. **IDEB, quantificação e qualidade: avaliação de desempenho no ensino fundamental e os impactos no trabalho docente em escolas de Araguari/MG**. 2014. 98 f. Uberlândia: Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia/MG, 2014.

DUARTE, Matusalém de Brito. **Tecnologias da subjetivação docente nas políticas públicas da educação em Minas Gerais**. 2014. 305f. Tese (Doutorado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2014.

DUSO, Ana Paula; SUDBRACK, Edite Maria. O Banco Mundial e a indução de políticas educacionais: um recorte a luz do ciclo de políticas. In: SUDBRACK, Edite Maria (Org.). **Políticas educacionais: condicionantes e embates na educação básica**. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2014.



ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **Revista RBPAAE**, v. 29, n. 1, p. 15-26, 2013.

<https://doi.org/10.21573/vol29n12013.42818>

FERNANDES, Edison Flávio. **A Política da OCDE para a Educação Básica**: das mesas de reuniões internacionais à carteira escolar. 2019. 169f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo/SP: Editora EGA, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Revista Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>

GAZZOLA; Janaína Souza; SUDBRACK, Edite Maria. O IDEB e a Avaliação em Larga Escala: uma análise das escolas da Rede Pública de Frederico Westphalen. **Revista Vivências**, Erechim/RS, v. 12, n. 22: p. 212-223, maio, 2016.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; DA HORA, Dinair Leal. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Revista Olhar do Professor**, Ponta Grossa/PR, v. 23, p. 1-20, 2020. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.23.2020.15537.209209225813.0525>

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. <https://doi.org/10.1590/198053143572>

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação**: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2015.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2007.

SCNHEIDER, Marilda Pasqual; SARTOREL, Aline. Prova Brasil e os mecanismos de controle simbólico na organização da escola e no trabalho docente. **Revista Científica - EccoS**, São Paulo/SP, n. 40, p. 17-31, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.5585/eccos.n40.6400>

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em larga escala e qualidade da educação**: políticas educacionais em cinco municípios do oeste do Paraná. 2018, 212f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2018.



TORRES, Rosa María. Debates realizados no Seminário “O Banco Mundial e as Políticas de Educação no Brasil”. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**, 3. ed. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2000, p. 253-279.

VALE, Sílvia Fernandes do. **Autonomia**: reflexos da contemporaneidade na atividade docente. 2013, 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Fortaleza/CE, 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Revista Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 19, n. 73, p. 769-792, 2011.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Revista Educação & Sociedade**. Campinas/SP, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre/RS: Editora EDIPUCRS, 2007.