

# Qualidade e Políticas Públicas na Educação

Marcia Aparecida Alferes  
(Organizadora)

 **Atena**  
Editora

Ano 2018

**Marcia Aparecida Alferes**  
(Organizadora)

# **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**

Atena Editora  
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1	Qualidade e políticas públicas na educação / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-85107-96-3 DOI 10.22533/at.ed.963181912  1. Avaliação educacional. 2. Educação e estado. 3. Escolas públicas – Organização e administração. 4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.  CDD 379.81
----	---

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

DOI O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

## **APRESENTAÇÃO**

O volume 1 da obra “Qualidade e Políticas Públicas na Educação” aborda uma série de capítulos sobre Políticas Públicas para a Educação.

As políticas públicas são um conjunto de opções coletivamente que se destacam na sociedade, que se associam a decisões adotadas pelos governantes e implementadas pelos Estados. Deste modo, podemos compreender que o Estado é o ente que faz, executa e garante que a lei seja colocada em prática.

As políticas educacionais são decisões e ações estatais de caráter educacional, visando atender as necessidades e interesses da sociedade. As políticas públicas para a educação ou políticas educacionais são expressas na legislação educacional.

Alguns dos assuntos abordados nos capítulos foram: reforma do ensino médio, escola de tempo integral, financiamento da educação, diversidade, gestão, entre outros. Os assuntos foram implementados a partir de programas e projetos, para elevar a qualidade do ensino, da aprendizagem, e em alguns casos, da empregabilidade de jovens e adultos.

Nesse sentido, as políticas públicas para a educação têm um papel importante, pois elas emanam das necessidades da sociedade e são colocadas em prática através de ações, que tem por finalidade melhorar a educação e diminuir as desigualdades sociais em todo o Brasil.

**Marcia Aparecida Alferes**

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS	
<i>Luziane Said Cometti Lélis</i>	
<i>Dinair Leal da Hora</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819121</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>12</b>
A COMPREENSÃO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS ACERCA DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Gilvânia Guedes Teixeira</i>	
<i>Horácio Medeiros Júnior</i>	
<i>Vânia Aparecida Calado</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819122</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>22</b>
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO HUMANO: UMA LEITURA A PARTIR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL	
<i>Ana Maria Maciel Rinaldi</i>	
<i>Kelci Anne Pereira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819123</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>30</b>
A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE MINAS GERAIS: ANÁLISE DA POLÍTICA	
<i>Jaqueline de Sousa Batista Figueiredo</i>	
<i>Luis Enrique Aguilar</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819124</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>47</b>
A EJA EM DOCUMENTOS LEGAIS: UM RECORTE DE 2001 A 2016	
<i>Greicimara Vogt Ferrari</i>	
<i>Ana Paula Colares Flores Moraes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819125</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
A EVASÃO E O SISTEMA DE SELEÇÃO UNIFICADA (SISU): REFLEXÕES NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR	
<i>Janete dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819126</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>64</b>
A EXPANSÃO DOS INSTITUTOS DE ENSINO SUPERIOR PRIVADOS E AS TRANSFORMAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE	
<i>Janaina de Oliveira</i>	
<i>Natalia Maria Casagrande</i>	
<i>Diego José Casagrande</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819127</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>76</b>
A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	
<i>Julyette Priscila Redling</i> <i>Renata Cristina Geromel Meneghetti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819128</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>89</b>
A MATERIALIZAÇÃO DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE EXPRESSO NA LEI 5.692/1971 NO MUNICÍPIO DE MOSSORÓ/RN	
<i>Tainá da Silva Bandeira</i> <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9631819129</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>99</b>
A REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL COMO REFLEXO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA GLOBAL	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i> <i>Eilizabeth Miranda de Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191210</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>111</b>
A RELAÇÃO ENTRE FUNDEB, MATRÍCULAS, CUSTO ALUNO E PSPN: O CASO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE (2008-2014)	
<i>Amilka Dayane Dias Melo Lima</i> <i>Fádyla Késsia Rocha de Araújo Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191211</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>125</b>
A TRAJETÓRIA DE LEGITIMAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS DA EDUCAÇÃO	
<i>Leandro Aparecido de Souza</i> <i>Alberto Albuquerque Gomes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191212</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>132</b>
ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA AOS PROCESSOS DE DOMINAÇÃO DO CAPITAL NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	
<i>Rubens Luiz Rodrigues</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191213</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
ANÁLISE DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DO INDICADOR DO NÍVEL SOCIOECONÔMICO DAS ESCOLAS	
<i>Girlene Ribeiro de Jesus</i> <i>Renata Manuely de Lima Rêgo</i> <i>Victor Vasconcelos de Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191214</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>153</b>
APROVAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO POR ESTADOS E MUNICÍPIOS E OS DESAFIOS PRESENTES NO CENÁRIO NACIONAL	
<i>Edson Ferreira Alves</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191215</b>	



<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>169</b>
AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA OS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNICÍPIO DE DOURADOS - MS	
<i>Maurício José dos Santos Silva Eugenia</i>	
<i>Portela de Siqueira Marques</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191216</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>181</b>
AS POLÍTICAS PÚBLICAS E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE EM NÍVEL SUPERIOR DO PRONERA	
<i>Rodrigo Simão Camacho</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191217</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>192</b>
AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NAS FLORESTAS DO MARAJÓ/PA: REFLEXÕES SOBRE AS PESQUISAS REALIZADAS PARA O ENTENDIMENTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO DOS SISTEMAS DE ENSINO NOS MUNICÍPIOS MARAJOARAS	
<i>Alexandre Augusto Cals e Souza</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191218</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>205</b>
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES NOS PROCESSOS DE MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	
<i>Luiz Carlos Lückmann</i>	
<i>Éden Luciana Böing Imhof</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191219</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>221</b>
CONDIÇÕES DE QUALIDADE DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO BRASIL	
<i>Marcus Quintanilha da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191220</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>238</b>
CULTURA E EDUCAÇÃO: ASPECTOS ETNOGRÁFICOS SOBRE A CULTURA DE GANZA	
<i>Tereza de Fatima Mascarin</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191221</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>244</b>
CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO; O DITO PELO NÃO DITO?	
<i>Célia Maria David</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191222</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>249</b>
DESAFIOS EM AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA AGENDA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COM O PAR (2007-2010) EM MOSSORÓ	
<i>Marcos Torres Carneiro</i>	
<i>Maria Aparecida de Queiroz</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191223</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>253</b>
DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS E EDUCACIONAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DA POLÍTICA DE ZONEAMENTO ESCOLAR EM RIO BRANCO – AC	
<i>Lucilene Ferreira de Almeida</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.96318191224</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>266</b>

## A AGENDA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS TRANSPLANTADAS NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS

**Luziane Said Cometti Lélis**

Secretaria Estadual de Educação

Belém – Pará

**Dinair Leal da Hora**

Universidade Federal do Pará

Belém – Pará

**RESUMO:** O estudo mostra a influência que os organismos internacionais exercem no direcionamento das políticas sociais dos países em desenvolvimento. Evidencia-se que a condução das políticas de avaliação no Brasil efetivadas pela introdução de indicadores e avaliações standardizadas, ganha força com o discurso de resolver os problemas relacionados à qualidade da educação. A revisão bibliográfica da literatura indica as estratégias utilizadas pelas organizações internacionais (Banco Mundial, UNESCO e OCDE) para a consolidação da política neoliberal no contexto de reformulação de administração do Estado, assim como a indução da formação humana interessada ao mercado. É possível afirmar que a legislação brasileira ao regular as práticas avaliativas da educação básica vem seguindo as orientações propaladas em nível internacional e fomentando a cultura da avaliação no ambiente escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** organismos internacionais; política de avaliação; qualidade da educação.

**ABSTRACT:** The study shows that international programs do not address social initiatives in developing countries. The effectiveness of policy evaluation in Brazil is determined based on the needs of quality assessment. The bibliographical bibliography was published by the International Association of Data Banks (World Bank, UNESCO and OECD) for the consolidation of neoliberal policy in the context of State reform, as well as an induction of human formation interested in the market. It is possible that the current Brazilian legislation is applied and that the culture of evaluation in the school environment.

**KEYWORDS:** international organizations; evaluation policy; quality of education.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um recorte da dissertação de mestrado, intitulada “Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do IDEB”, que tem como um de seus objetivos específicos identificar os princípios orientam as políticas de avaliação externa no Estado brasileiro.

O estudo mostra a influência que os organismos internacionais exercem no direcionamento das políticas de avaliação nos



países em desenvolvimento no contexto de reformulação administrativa do Estado.

A revisão bibliográfica da literatura indica que as estratégias utilizadas pelas organizações internacionais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômica - OCDE) servem para consolidar a política neoliberal na área educacional. Orientadas por essa lógica, a condução das políticas de avaliação no Brasil, efetivadas pela introdução de indicadores e avaliações estandardizadas, disseminam a crença na avaliação como mecanismo para resolver os problemas relacionados à qualidade da educação.

A centralidade em torno da avaliação ganha força na década de 1990, reforçada pela legislação brasileira, que ao regular as práticas avaliativas da educação básica, vêm adotando as orientações propaladas pelas organizações internacionais. O trabalho está dividido em duas partes: uma que discorre de forma geral sobre as orientações dos principais organismos internacionais; e outra, como essas orientações influenciam na política de avaliação nacional.

## **2 | ORIENTAÇÕES DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS**

A participação de organismos internacionais na implementação de políticas públicas e na questão da avaliação educacional nos países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina, vem ganhando expressiva importância a partir dos anos de 1990, advinda da Conferência Mundial de Educação para Todos que aconteceu na Tailândia, apesar de constatações ocorridas em décadas anteriores, entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Essa estratégia integra-se ao conjunto de reformas discutidas na conferência realizada na capital americana em 1989, conhecida como “Consenso de Washington” que visava propalar a conduta econômica neoliberal, adotando a recomendação de negociação das dívidas externas dos países latino-americanos na superação da crise econômica e retomada do caminho de crescimento.

Segundo Krawczyk (2002) as organizações internacionais objetivam a sustentabilidade das reformas exercendo poder de influência nas agendas dos sistemas nacionais, principalmente nas dimensões política, financeira e técnica, com recomendações que implementem políticas que permitam negociar mudanças e resolver de comum acordo, diretrizes e ações com diferentes setores da sociedade, principalmente o setor privado.

Estudos realizados por Corsetti (2012) sobre a ação dos bancos multilaterais de desenvolvimento mostram que o impacto expressivo nas políticas educacionais em termos nacionais, se dá mais pela imposição de orientações às políticas públicas e

menos pelos investimentos financeiros para a implementação de projetos específicos. Segundo essa autora, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO) apesar de ser a principal agência responsável pela estratégia da implementação de Educação para Todos os povos, recebe influência do Banco Mundial por meio da cooperação internacional estabelecida entre ambos, na maneira de conceber a educação.

Esta constatação mostra que os acordos firmados com os bancos multilaterais pouco contribuem com mudanças estruturais no âmbito da educação, dada a limitada liberação de recursos financiáveis diante da necessidade brasileira e a definição da agenda educacional condicionada à imposição do financiamento externo, gerando uma relação de dependência.

Essa relação de dependência gera uma posição privilegiada ao Banco na condicionalidade estabelecida com tomadores de empréstimos, pois não se restringe mais a indicadores macroeconômicos, como a balança de pagamentos, mas principalmente ao “ajuste fiscal”, que consiste em apresentar um processo “inexorável e irresistível” em nome da globalização, “contra o qual nada é possível fazer”, restando apenas se adaptar às situações adversas, como por exemplo, o desemprego, as privatizações selvagens, crise cambial, etc. (LEHER, 1999).

De acordo com Fonseca (2015), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) comporta cerca de 180 países sócios, se afirmando como financiador de projetos para o setor público e privado junto aos países mais pobres, como estrategista do modelo liberal de desenvolvimento e articulador entre as nações na interação econômica e negociação da dívida externa.

Ao longo de seu surgimento no contexto do pós-guerra, o Banco Mundial veio mudando sua estratégia de ação, que a priori se concentrava no crescimento econômico para o desenvolvimento das nações, passando a ampliar os investimentos no setor social (educação, saúde e desenvolvimento agrícola), uma vez que a pobreza é considerada uma ameaça à economia. “Em suma, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios” (LEHER, 1999, p.25).

Para ganhar prestígio de outras agências internacionais (aquelas ligadas à Organização das Nações Unidas - ONU), no início dos anos 80, o Banco se reestruturou para uma atuação mais política, produzindo um discurso humanitário no combate à situação de pobreza, mas fundamentado em princípios de igualdade e eficiência,

significando que a justa distribuição dos benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos e requerendo [...] a incorporação de modelos gerenciais modernos e o estabelecimento de metas realistas para o incremento da produtividade entre as nações (Idem, p. 48).

O que demonstra sua clara preocupação com a estabilidade econômica, redução de gastos públicos e produtividade, compatível com a lógica mercadológica e não fundamentalmente com a causa social.

Vale ressaltar que, a maioria dos projetos financiados pelo BIRD ao MEC foram destinados ao ensino primário/fundamental, não por acaso, mas porque o retorno financeiro é maior neste nível de ensino nos países de renda baixa e média, com base na interpretação dos teóricos do Capital Humano, que compreende a educação como meio para o alcance do desenvolvimento econômico, no qual o banco se fundamenta.

Bueno e Figueiredo (2012, p. 05) afirmam que o Banco Mundial ao atribuir a educação um “instrumento de ascensão social e nacional propõe políticas sociais focalizadas e sujeitos preparados para contribuir com as demandas do mercado de trabalho nos quesitos da produtividade e do consumo”, evidencia o seu caráter compensatório. Por isso, a educação é vista como imprescindível para a formação do indivíduo capaz de atender as demandas do capital.

Outra ação utilizada pelo Banco refere-se aos estudos e pesquisas realizadas por esta instituição sobre diferentes setores da área social, com informações que são utilizadas nos acordos de negociação, como meios para influenciar o desenho dos projetos (sugerindo realização de reformas educacionais nos diferentes níveis de ensino) e a agenda do setor financiado (FONSECA, 2015).

A esse respeito, nas últimas décadas, as orientações do Banco Mundial podem ser percebidas por meio de vários elementos, elencados por Corsetti (2012, p. 119):

**a)** prioridade na educação primária; **b)** melhoria na eficácia da educação; **c)** ênfase nos aspectos administrativos; **d)** descentralização e autonomia das instituições escolares, compreendidas como transferência de responsabilidade de gestão e captação de financiamento, enquanto ao Estado restaria manter as funções centralizadas de fixação de padrões, facilitação dos insumos que influenciam o rendimento escolar, a adoção de estratégias flexíveis para a aquisição e utilização de tais insumos e o monitoramento do desempenho escolar; **e)** a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias de ação.

Esses elementos fazem parte do conjunto de medidas adotadas no processo de reformulação do Estado Neoliberal, que assumem as funções reguladora e avaliadora, reforçadas com a inserção da cooperação técnica e/ou financeira das organizações multilaterais no setor público.

Paralelamente às ações de descentralização incentivadas como meio de transferência de responsabilidades, ganham centralidade neste cenário os sistemas de avaliação, que cumprem um papel estratégico na formulação da política avaliativa nacional. O objetivo é identificar boas práticas de gestão e encontrar soluções práticas para os desafios da qualidade educacional (CORSETTI, 2012).

A proposta dos organismos multilaterais na indução de políticas avaliativas fortalece a crença no poder na avaliação em resolver os problemas da educação, incentivando a construção de indicadores que dissemine a cultura da comparação cada vez mais entre os indivíduos, intensificada através da publicização dos resultados nos meios de comunicação.

A prática da educação comparada desenvolvida nos países desenvolvidos vem

ganhando visibilidade e caracterizando as políticas educativas nos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa organização vêm ganhando espaço nas enquetes internacionais em grande escala a partir de 1993, antes ocupada pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), devido à:

dimensão política que objetiva ajudar os governos a alcançarem um crescimento sustentável em termos de economia e emprego, assim, [...] mede a aplicação do conhecimento na vida cotidiana, competências e habilidades para a autonomia e independência, em uma sociedade democrática, com uma economia de mercado, pois este é o caso dos países membros da OCDE (BEGNAULT, 2014, p. 26).

A OCDE realiza pesquisas para identificar problemas e indicar soluções de cunho mercantil aos países emergentes. Desta forma, além de atrair a atenção dos governantes na reorientação das políticas educativas na perspectiva do desenvolvimento, a OCDE, conduz o *Programme for International Student Assessment* (PISA) de avaliação padronizada e utiliza-o como referência para as decisões e reformas propostas.

Costa e Afonso (2009) evidenciam que o PISA é um instrumento caracterizado por dimensões que lhe conferem força, tanto científica como política, que contribui para a sua afirmação e penetração, nos países: a) credibilidade (relacionada com a reputação científica da OCDE); b) maleabilidade (define o instrumento apropriável e moldável à diferentes formas e em contextos políticos diversificados); c) relevância simbólica (prende-se com o simbolismo dos processos de adesão ao Programa); d) pertinência (dimensão que reúne um conjunto de aspectos que conferem ao PISA relevo político - despertar de consciências, narrativa de modernização, mudança para a comparação, áreas de avaliação e variáveis contextuais).

O PISA realiza pesquisas em intervalos de três anos avaliando a capacidade do indivíduo no final da escolaridade em aplicar os conhecimentos de matemática, leitura e ciências na vida cotidiana, sendo este ranking dos países amplamente difundido pela mídia eletrônica à uma visão limitada da realidade.

Os meios de comunicação, ao divulgarem o resultado da pesquisa centrados nos rankings, sem explicar as variáveis, os objetivos e a metodologia, passam uma imagem reduzida, pois os espectadores acreditam que o produto foi avaliado e alguém precisa ser responsabilizado, fazendo com que o informante assuma a condição de ator ou corresponsável por estes resultados. Na área educacional, a responsabilidade é massivamente atribuída ao professor.

Begnault (2014) ao examinar a validade dos rankings internacionais baseados nos testes: *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS), uma avaliação padronizada realizada no ensino primário pela IEA; o PISA, realizada no ensino secundário, conduzida pela OCDE; e a Shanghai, uma avaliação realizada no ensino superior das melhores universidades do mundo; chama atenção para o fato de que a conclusão destas avaliações padronizadas nem sempre levam à imposição de boas

práticas, por estar mais ligadas a uma expertise/especialização que à produção da ciência.

Estudos confirmam que a tentativa em resolver os problemas das escolas por meio de testes padronizados não tem conduzido à melhoria da educação. Baseado em Koretz (2017) a partir do livro intitulado “The Testing Charade”, Freitas (2017) mostra que os testes de alto impacto associado à ideia de prestação de contas fracassou, constituindo-se em instrumentos falsos que conduzem a manipulação e pouca evidência de melhoria à educação, ao contrário do que é divulgado pelos reformadores empresariais.

Prova disto, são os resultados da avaliação de 2015 divulgados pelo relatório PISA/OCDE, que constata a ineficiência do sistema educacional americano, fundamentado na lógica da responsabilização e prestação de contas, para garantir uma melhor classificação neste teste internacional. O Brasil, que vem seguindo a mesma lógica mercadológica na educação está estacionado, há dez anos, entre os países de pior desempenho (OCDE, 2017).

A participação nacional em projetos desenvolvidos por organismos internacionais integra a tendência mundial de fortalecimento das políticas públicas de cunho mercadológico, que por um lado, conclama todos a sensibilizar com a questão da melhoria da educação, e por outro, estimula a competição entre nações que não estão no mesmo estágio de desenvolvimento econômico, político e cultural e que, portanto, não apresenta condições para competir de forma igualitária, acirrando a disparidade social já existente.

### **3 | INFLUÊNCIAS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NACIONAL**

A preocupação com a universalização da educação e o prolongamento da escolaridade obrigatória sempre estiveram relacionados com o modelo de modernização das sociedades, que pressupõe a formação de indivíduos como uma das condições requeridas à sua implementação.

Foi no contexto do pós-guerra, com a expansão da democratização da educação, que os países desenvolvidos iniciaram pesquisas na área educacional a fim de acompanhar os resultados da ampliação dos sistemas escolares, em decorrência do problema evidenciado de desigualdade de escolarização entre os povos, como necessidade de corrigir essa desigualdade para a preservação da economia de mercado (BONANIMO, 2002).

Essa tendência internacional de atribuir à educação o papel de formação da democracia e diminuição da desigualdade social para garantir o desenvolvimento econômico tem suas raízes na lógica empreendida pela Teoria do Capital Humano.

A teoria do capital humano é uma esfera das teorias do desenvolvimento, mais especificamente na teoria da modernização, pela sua abrangência, suas características e pela problemática abordada, que tem como pressuposto básico a crença mágica na solução da educação como produtora da capacidade de trabalho. Todavia, ao reduzir a concepção de educação a mero fator de produção, agride-se a própria condição humana, reproduzindo os interesses do capital (FRIGOTTO, 2010).

A disseminação desta teoria mediante os organismos internacionais ou “senhores do mundo” (Idem, 2010) foi rápida nos países em desenvolvimento e entre os indivíduos, tendo expandido também no Brasil com a criação de sistemas de pesquisas e avaliação para o acompanhamento e formulação de políticas educacionais. Alinhado a essa orientação, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” (INEP) pela Lei nº 580/1938, com a missão de promover os estudos das questões educacionais, passando a serem divulgados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), criada em 1944.

Entre as diversas seções da RBEP, “Ideias e Debates” foi a seção privilegiada, em virtude da divulgação dos artigos que disseminaram valores que correspondiam com a conjuntura mais ampla da sociedade, em relação: a “concepções pedagógicas e políticas sobre a avaliação e a qualidade da educação brasileira” (KISTEMACHER, 2012, p. 237). Desta forma, foi ratificada a ideia de diagnosticar o rendimento escolar de forma precisa para estabelecer os programas adequados ao ensino, que garantisse o progresso econômico e social da sociedade moderna.

O Instituto ganhou força na década de 50, com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) e os Centros Regionais nos estados de São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre, para o desenvolvimento de diagnósticos e pesquisas sociais e educacionais (BONAMINO, 2002). Ao longo de sua existência, atravessou diversas fases que influenciaram na definição e redefinição do seu papel na sociedade brasileira, assumindo atribuições distanciadas do seu objeto originário, como financiador de pesquisa (na década de 70), órgão de assessoramento ao governo (governo Sarney) e agência de avaliação (na década de 90).

Nesse sentido, percebemos uma mudança de concepção em relação às atribuições deste instituto, que antes eram centradas em atividades de pesquisa, seguindo uma tendência mais centrada nas questões da avaliação educacional, influenciada por um panorama internacional de mudanças do papel do Estado, que impulsionou a descentralização administrativa e financeira nas reformas educacionais.

No final dos anos 80, percebe-se toda uma movimentação em torno da centralidade da avaliação, presente em dispositivos legais, tais como: na Constituição Federal de 1988, no capítulo destinado à Educação (Art. 206) em que enfatiza a “garantia de padrão de qualidade”; na LDB nº 9394/96, que fixa a obrigatoriedade da avaliação nos diferentes níveis do sistema educacional e vincula a avaliação com a qualidade; no Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) por meio da Lei 10.172/2001, que reforça a questão da “melhoria da qualidade do ensino” no Art. 214 e



da Lei nº 13.005/2014, que estabelece os resultados apurados no PISA e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetros de qualidade para os sistemas de ensino, na Meta 7 do PNE (2014-2024), Lei 13.005/20014; e no decreto nº 9.432/18, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica, a ser orientada pelo disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os primeiros estudos realizados para o estabelecimento de um sistema de avaliação se deram no contexto do Projeto Nordeste, fruto de uma parceria com o MEC e o Banco Mundial, que previa a realização de avaliação dos resultados das ações desenvolvidas, explicitado em item anterior. Essa experiência avaliativa contribuiu fortemente “aos projetos nacionais de avaliação que se consolidariam na década de 90 e que se constituíram a principal referência para a qualidade educacional” (FONSECA, 2009, p. 165).

As novas condições de competição mundial trouxeram em discurso a premissa da qualidade, articulada à eficiência e à equidade. Desta forma, Bonamino (2012) ao interpretar a visão de Maria Inês Pestana, responsável pelo desenvolvimento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no INEP em 1992 e implantação de projetos internacionais como o PISA, ressalta que uma das “justificativas oficiais para a implantação do SAEB, encontra-se a necessidade de produzir informações para subsidiar análises sobre os impactos das políticas adotadas, em eficiência e equidade” (p. 78).

A construção do sistema de avaliação com abrangência nacional, não teve o Banco Mundial como o único interlocutor, mas contou com uma participação social, que segundo Garcia e Nascimento (2012, p. 106), foi

marcado pela tensão entre as orientações de instâncias transnacionais de poder, como o Banco Mundial e o Projeto Principal para a Educação na América Latina; a defesa da educação pública de qualidade social por parte de determinados setores dos profissionais da educação; e o empenho de grupos empresariais na construção de quase-mercados educacionais, pois viam nas avaliações o meio de cobrar um nível mínimo de qualidade educacional e um melhor direcionamento dos recursos públicos.

O interesse e a participação política de vários atores nas questões relacionadas com a escola pública e especificamente com o sistema de avaliação deu-se num momento histórico propiciado pelo processo de redemocratização do país que colaborou para que isso acontecesse.

Assim, o processo de desenvolvimento desse sistema de avaliação foi fruto das diferentes conjunturas sociais e políticas, marcado por um período de arranjo instrumental e definição de posições hierárquica entre as relações concorrenciais, mais especificamente entre o MEC e Banco Mundial, que deu origem a uma experiência piloto – a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), primeira designação do SAEB, realizado em 1988, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a validade dos instrumentos de aplicação,

estendidos posteriormente aos outros Estados.

A regulamentação do SAEB, aconteceu no governo de Itamar Franco, com a Portaria nº 1.795/94, consolidando a “concepção do Estado-avaliador no País, posto que confere ao Estado e a suas estruturas político-administrativas e normativas (MEC e CNE) a função de formular e avaliar a política nacional de educação” (GARCIA; NASCIMENTO, 2012, p. 109).

Coelho (2008, p.236) ressalta que após esse período 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, neste especialmente com o projeto de Desenvolvimento da Escola – PDE.

Percebe-se que a criação de mecanismos de avaliação em todos os níveis da educação básica visa ao monitoramento e ao controle sobre a gestão administrativa no cumprimento de metas estabelecidas nos diversos projetos educacionais. Isso é reforçado com a promulgação da LDB, nº 9394/96, quando no inciso VI do art. 9º, determina que cabe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Nesse contexto, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado pelo MEC em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece um misto de ações e metas, a partir da projeção de melhoria, apontados pelo IDEB, visando reduzir as desigualdades entre as redes de ensino e melhorar a qualidade da educação.

Camini (2013) ao analisar o plano, identifica que este mantém:

a política de avaliação institucional já definida pelo MEC, enfatizando indicadores de qualidade através da Prova Brasil e da instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) como forma de verificar o desempenho das redes públicas de ensino e das escolas e no sentido de definir metas e políticas de curto, médio e longo prazo visando à melhoria da qualidade da educação (p. 46 - 47).

Seguindo essa lógica de cunho mercadológico, a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica – SAEB, ENCEJA e ENEM - , ganha destaque nos sistemas de ensino, que se organizam para reproduzir submodelos de avaliações padronizadas nas esferas estadual e municipal.

As recentes políticas de avaliação seguem a orientação das agendas internacionais, embasadas pelo discurso da qualidade em que reforçam “a crença na capacidade reguladora dos números e índices produzidos pela avaliação” (WERLE, 2011, p.22), direcionando as normas a serem desenvolvidas na escola através de

testes estandardizados com ênfase nos resultados. Muda-se o foco para os testes e a aprendizagem fica em segundo plano.

#### 4 | APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

As políticas de avaliação estão relacionadas com a lógica gerencial, alinhadas às orientações das agendas internacionais na condução da educação, reguladas pelas avaliações externas e indicadores de qualidade baseados em parâmetros quantitativos, que reforçam a redução dos recursos financeiros às escolas, ao mesmo tempo, que cobram bons resultados, transferindo toda a responsabilidade aos profissionais que lá atuam.

Apesar da centralidade excessiva em torno da avaliação como salvadora dos problemas relacionados com a qualidade educacional, percebe-se que ainda não tem possibilitado a melhoria da qualidade, porque está restrita a busca de índices estatísticos e não ao compromisso de uma formação humana integral da escola básica brasileira.

#### REFERÊNCIAS

BEGNAULT, Elisabeth. **Validade dos rankings internacionais baseados nos testes: PIRLS, PISA e Shanghai**. RBPAE, v. 30, n°1, p.13-40, jan./abr., 2014.

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

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Sákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. A relação entre educação e desenvolvimento para o banco mundial: a ênfase na “satisfação das necessidades básicas” para o alívio da pobreza e sua relação com as políticas para educação infantil. **IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, Universidade Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/88334-Palavras-chave-educacao-infantil-brasil-politica-educacional-brasil-banco-mundial-alivio-da-pobreza.html>>. Acesso em: 23 de set. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 06 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Congresso Nacional**, 2001. Disponível: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf)>. Acesso em: 06 de fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018. Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2018.

CAMINI, Lúcia. **Política e gestão educacional brasileira**: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas de Todos pela Educação (2007-2009). São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CORSETTI, Berenice. O Banco Mundial e a influência na avaliação: entre o gerencialismo e a democracia. WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

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

COSTA, Estela; AFONSO, Natércio. Os instrumentos de regulação baseados no conhecimento: o caso do Programme for International Student Assessment (PISA). **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1037-1055, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 de jun. 2016.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cad. Cedes**, Campinas: vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25 de jun. 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. Livro aponta fracasso da responsabilização baseada em testes. **Avaliação Educacional** (Blog do Freitas). São Paulo: Luiz Carlos de Freitas. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com>>. Acesso em: 05 nov. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a gestão da educação. In: OLIVEIRA (Org.). **Gestão da educação**: desafios contemporâneos. 11 ed., Petrópolis:Vozes, 2015.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; NASCIMENTO, Lenilton Batista. O Estado-avaliador e a construção do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna (Orgs.). **Política Educacional**: contextos e perspectivas da educação brasileira. Brasília: Liber Livro, 2012.

KISTEMACHER, Dilmar. Avaliação e qualidade da educação: um estudo histórico a partir da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP (1944-1964). In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

KORETZ, Daniel. **The Testing Charade**. Chicago: University of Chicago Press, 2017.

KRAWCZYK, N. Rut. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

OCDE. PISA. **PISA 2015**: resultados clave. 2016. Disponível em: <<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

WERLE, Flávia O. C. Políticas de Avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados a intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-85107-96-3



9 788585 107963