

**Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?¹**

*Evaluation policies and international organizations: a required relationship?*

Micheli Bordoli Amestoy  
Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto  
**Universidade Federal de Santa Maria - UFSM**  
Santa Maria – Rio Grande do Sul-Brasil

**Resumo**

Este artigo de abordagem qualitativa tem como objetivo discutir as relações estabelecidas entre as políticas de avaliação no Brasil e os organismos internacionais, além de traçar apontamentos e possibilidades sobre possíveis razões para as disparidades entre os índices do IDEB nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado e caracteriza-se por ser documental e bibliográfico. Evidencia-se a influência dos organismos internacionais nas políticas de avaliação brasileira. Destaca-se o forte papel da OCDE como organismo transnacional - interferindo nas políticas nacionais - e produtor de uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa.

**Palavras-chaves:** Políticas de avaliação. Organismos internacionais. OCDE.

**Abstract**

This qualitative approach article aims to discuss the relationships established between evaluation policies in Brazil and international organizations, as well as outline notes and possibilities on possible reasons for the disparities between IDEB indices in the early and late years of elementary school. This work is the result of a doctoral research and is characterized by being documentary and bibliographic. The influence of international organizations on Brazilian evaluation policies is evidenced. We highlight the strong role of the OECD as a transnational body - interfering in national policies - and producing a transformation and standardization of the concept of educational quality.

**Keywords:** Evaluation Policies. International organizations. OECD.

## **Introdução**

O presente artigo traz um recorte da tese “A política de *accountability* na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS”, pesquisa que teve como objetivo analisar como se constitui e valida a política de *accountability* no âmbito da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria/RS. Neste recorte, a finalidade é discutir as relações estabelecidas entre as políticas de avaliação no Brasil e os organismos internacionais, bem como tecer apontamentos sobre possíveis razões para as disparidades entre os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (EF).

O vocábulo *accountability* é uma terminologia de origem inglesa e sem tradução exata para o português. Emerge como uma das mudanças na política da administração pública, no final dos anos 1980 e torna-se tema recorrente não só na área da administração de empresas, mas também na ciência política e na educação. Na educação, é muito associada a prestação de contas e política de resultados.

O momento do sistema capitalista no qual vivemos atualmente está bastante articulado ao neoliberalismo, uma corrente político-econômica que passou a ser sistematicamente implantada nos países ocidentais em resposta à crise dos anos 1970. O neoliberalismo, no entanto, não se reduz a pacotes econômicos, tendo grande influência na formulação de políticas públicas de cunho social e a educação tem sido um dos seus principais alvos.

Diante da lógica meritocrática e competitiva que o ranqueamento e as premiações propiciam, estamos diante de um cenário educacional em que “a competição não é, nem do ponto de vista da convivência social, nem do ponto de vista educacional, um modelo que induza uma humanização crescente das relações sociais em uma ambiência democrática” (FREITAS, 2018, p.128). Além disso, segundo o autor:

Instaurar a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado na concorrência, atingindo não só professores, mas também os próprios estudantes (FREITAS, 2018, p. 129).

Ao estimular articulações políticas e de mercado, a globalização proporcionou uma internacionalização das políticas educacionais em que “agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e crédito formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento” (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Ainda segundo o autor a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização e significa a:

modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p.43).

Diante disso, toma-se como certo a regulação dessas políticas por meio de acordos de cooperação firmados em grandes eventos internacionais – sejam elas conferências, reuniões e fóruns - com a presença expressiva de diversos países, dentre os quais, o Brasil.

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, apoiada principalmente na análise documental e na pesquisa bibliográfica. Analisaram-se para isso, documentos oficiais que delimitam de forma legal e conceitual os temas aqui propostos para discussão. Como este artigo trata-se de um recorte de uma produção maior, uma tese de doutorado, foram utilizados também, pequenos fragmentos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e diretores de escolas municipais de Santa Maria/RS.

### **Relações entre o IDEB, a OCDE e o PISA**

Quando se lê a imposição do IDEB como indicador de qualidade da educação básica, logo vem o seguinte questionamento: Por que a meta nacional a ser alcançada até 2021 é 6,0? Por que a nota 6,0 está atrelada a qualidade? E de que qualidade estamos falando? A nota 6,0 – tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental – é considerada o nível de qualidade, em termos de proficiência e taxa de aprovação, da média dos países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). E, como muitos países em desenvolvimento têm buscado ingressar ou se espelhar nos referenciais da OCDE, com o Brasil não seria diferente.

Isso porque, para esses países, o ingresso na Organização é sinônimo de obtenção de "selo de qualidade", o qual poderia consolidar a economia e atrair investidores. O Brasil tem participado da Organização como membro convidado aderindo a 26 recomendações e outros instrumentos da Organização. A relação entre o IDEB e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) nasce no momento da concepção do IDEB como um indicador. Segundo Fernandes (2009, p.2) nos relatórios sobre o IDEB é possível encontrarmos referências estatísticas a respeito desses dois dispositivos:

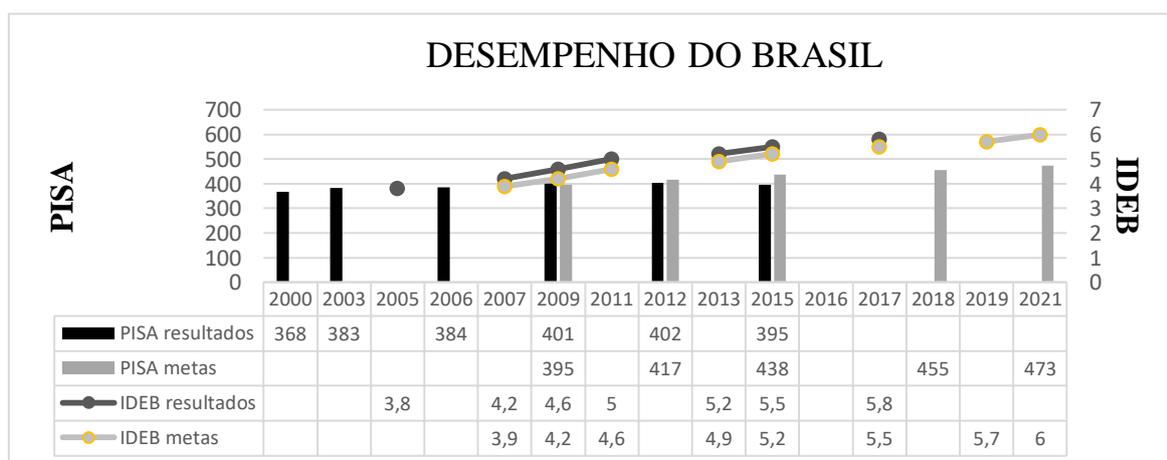
## Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no Saeb.

É importante destacar o forte papel da OCDE como organismo transnacional - interferindo nas políticas nacionais - e produtor de uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa. Nesse sentido, o uso do PISA como referência no desenvolvimento de documentos, medidas e indicadores no sistema educacional brasileiro pode ser considerado, também, uma ação política do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Como exemplo, é possível identificarmos uma relação entre os dados do IDEB e do PISA estabelecida pelo INEP (as escalas comparadas estão apresentadas no Gráfico1).

Essa relação também está na legislação brasileira, como visto na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, e suas estratégias: META 7: [...] “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB”. E na Estratégia 7.11: [...] “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (BRASIL, 2014).

Gráfico 1 – Comparação entre as escalas do IDEB e do PISA



Fonte: Adaptado pelos autores, a partir da leitura de Villani e Oliveira (2018).

A partir da criação do IDEB, em 2007, tornou-se viável demonstrar graficamente a comparação entre as metas e os resultados obtidos nesse Índice e no PISA em 2009 e 2015.

Se compararmos as metas e os resultados veremos que tanto em 2009 quanto em 2015 as metas do IDEB foram superadas. Já com o PISA, os resultados de 2015 ficaram abaixo da meta.

Diante disso, alguns autores ao analisarem o processo de comparação entre o IDEB e o PISA, apontam alguns desalinhamentos do ponto de vista estatístico. Isso porque existe uma diferença estrutural (Tabela 1) entre as avaliações do PISA e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – um dos elementos que constituem o IDEB (NUNES, 2013).

Tabela 1 – Diferença estrutural entre as avaliações do PISA e do SAEB

	Quanto às áreas Avaliadas	Quanto à estrutura da prova	Quanto ao universo das avaliações
<b>PISA</b>	Português, Matemática e Ciências	Desde itens de múltipla escolha, até itens de resposta aberta	Seleciona alunos de 15 a 16 anos, mesmo que cursando anos de escolaridade anteriores aos considerados adequados
<b>SAEB</b>	Português e Matemática	Apenas questões de múltipla escolha	Reconhece alunos, mesmo que com idade superior à adequada

Fonte: Elaborada pelos autores, com base na leitura de Nunes (2013).

É inegável a importância dessas duas avaliações na educação brasileira. Porém, a compatibilização entre o PISA e o SAEB torna-se frágil, por exemplo, quando comparamos os dois instrumentos. O SAEB é construído a partir dos resultados das proficiências baseadas em Letramento e Cálculo. Já o PISA é elaborado para avaliar as competências dos alunos em Letramento, Matemática e Ciência. Para “desfragilizar” a comparação entre os dois instrumentos seria necessário utilizar um item parecido nas duas provas.

De acordo com Villani e Oliveira (2018, p.13) esse processo de desalinhamento se evidencia também

[...] no *learning outcomes* (resultados de aprendizagem) entre o PISA (que avalia competências de alunos de 15 anos de idade) e as provas usadas nas avaliações do SAEB (que avalia o conhecimento através de testes cognitivos e questionários contextuais baseados sobre os currículos escolares brasileiros), e ainda mais evidente entre o *learning outcomes* do PISA e a organização do currículo escolar brasileiro que apresentam objetivos diferentes.

Outro fator importante a destacar é que a influência internacional nas políticas

### *Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?*

públicas brasileiras buscam expandir o processo de uniformização do modelo educativo ocidental, desconsiderando as características sócio-históricas e territoriais do nosso país e do nosso sistema escolar.

Nesse sentido, Schneider e Nardi (2013; 2014) discutem e analisam o potencial do IDEB, dentro do contexto das reformas educacionais contemporâneas. Os autores, a partir da importância conferida às avaliações estandardizadas, atribuem ao IDEB o caráter regulador de uma determinada concepção de qualidade.

Diante disso, é preciso discutir sobre os riscos que se corre ao aferir a indicadores como o IDEB a responsabilidade de “medir” sozinho a qualidade da educação brasileira. Há risco de que as escolas preocupem-se apenas em elevar os índices de aprovação dos alunos, uma vez que com o ganho elevado em suas médias conseguiriam compensar o baixo desempenho escolar no SAEB. Nesse sentido, se uma escola obtiver baixo desempenho nas avaliações externas, é possível que com apenas a aprovação de um número maior de alunos o IDEB não deixe de avançar. No entanto, essa prática pode acarretar em efeitos completamente contrários ao que se espera quando se relaciona esse indicador com o conceito de qualidade educacional.

O processo de avaliação é importante para mensurar e diagnosticar os problemas do ensino, porém, não se pode restringir o conceito de qualidade da educação a indicadores como o IDEB. Um dos grandes engendramentos das políticas públicas educacionais ocorre quando, por meio dos resultados desses indicadores, geram-se comparações entre regiões do mesmo país ou internacionais. É uma tarefa bastante difícil comparar o incomparável. A tentativa de traçar metas para atingir índices aproximados entre regiões ou países, contendo contextos socioeconômicos e dimensões territoriais muito distintas, torna-se arriscado e cruel.

Ao invés de sobrevalorizar décimos de diferenças entre os resultados apresentados nos *rankings*, o que de fato deveria ser percebido e estudado, são as opções pedagógicas utilizadas pelas escolas. Perceber o que distingue as escolas e como isso se reflete no impacto (positivo ou negativo) na aprendizagem dos alunos. Outra observação a ser feita é com a relação às avaliações que não incluem ciências em suas provas.

Nos programas curriculares há sugestões para aliar a parte prática com experimentos laboratoriais. Porém, muitas vezes isso não é feito ou porque a escola não tem laboratório e ou condições para realizar as aulas práticas ou simplesmente por escolha

dos professores, uma vez que, nos exames, não será avaliado o componente prático/experimental presente nos currículos escolares.

Mas, há de se pensar nessas questões todas quando atribuímos tanto valor a algo que parece captar tão pouco dos alunos. Nesse sentido, Leite (2000) advoga que as atividades laboratoriais são fundamentais para o aluno aprender a conhecer e a usar a metodologia científica, aprendendo assim a fazer ciência, ou seja, a resolver problemas.

Além disso, é preciso pensarmos também, que a questão aqui não se trata de tão somente incluir ou excluir uma área. E sim, refletirmos sobre o que realmente está em jogo quando algumas áreas são valorizadas em detrimento de outras. Por que não incluir também áreas<sup>2</sup> como a Música, a Filosofia, a Sociologias e as Artes?

A resposta à essa pergunta, talvez esteja exatamente no título desse artigo – **“Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?”** – que diz o quanto esses organismos intervêm diretamente na constituição, elaboração e execução de políticas educacionais, em especial, nas avaliações externas e em larga escala – desde a sua estrutura até a sua aplicação, análise e divulgação dos resultados. Será que só há intervenção quando há consentimento? (CANAN, 2016).

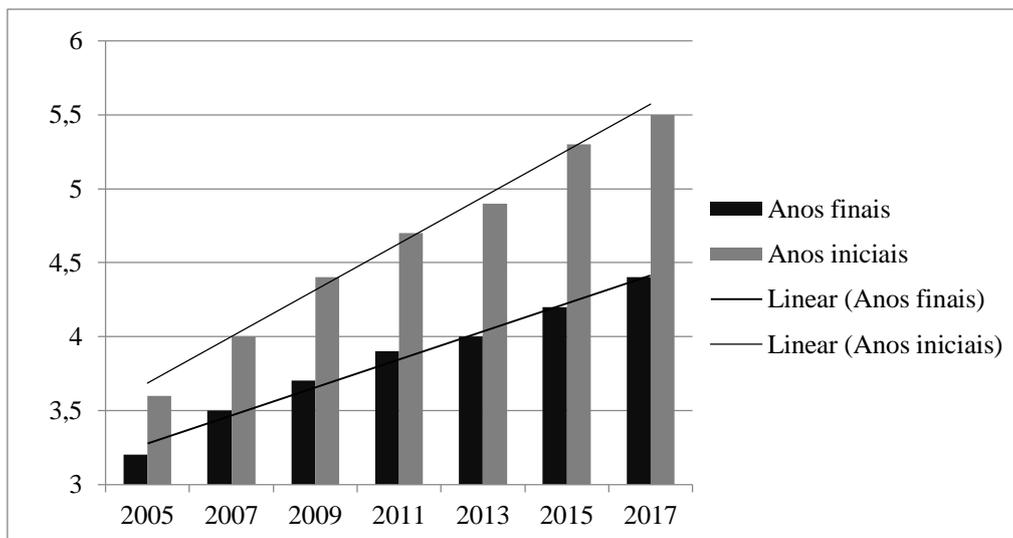
Além disso, Hypolito (2015) ressalta que ao contrário do que as evidências e as pesquisas demonstram, ao longo de décadas os reformadores e suas políticas educativas têm usado argumentos inadequados para culpabilizar o professorado e sua formação pelo desempenho medíocre da educação brasileira, o que não está, ao contrário do que dizem, baseado em evidências.

O objetivo aqui não é desvalorizar os *rankings* enquanto uma ferramenta. Mais uma vez, o problema não são os testes, os *rankings*, a política de avaliação, o problema é o que se faz com eles. As escolhas. A ideia aqui é discutir o quanto esses *rankings* precisam ser complementados para atingirem o que se propõem quando se comprometem a traduzir em números a qualidade da educação.

### **Disparidades entre os índices do IDEB dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental: quais razões?**

Apresentamos a seguir, alguns apontamentos para as possíveis razões - as quais acreditamos serem as causas - para que ocorram diferenças entre as notas do IDEB nos anos iniciais e nos anos finais do E.F (Gráfico 2).

Gráfico2 – Dados nacionais do IDEB Anos Iniciais (alunos de 5º ano) e Anos Finais (alunos de 9º ano)



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados disponíveis no portal do INEP/2018.

O gráfico<sup>3</sup> acima demonstra dois dados importantes. O primeiro é o consecutivo desempenho superior dos anos iniciais em relação aos anos finais, que atinge mais de um ponto nos anos de 2015 e 2017. A segunda característica apresentada por esses dados é que, além do valor maior ano a ano, a taxa de crescimento do IDEB também é superior nos anos iniciais. Esse crescimento pode ser observado nas linhas de tendência das notas das duas etapas.

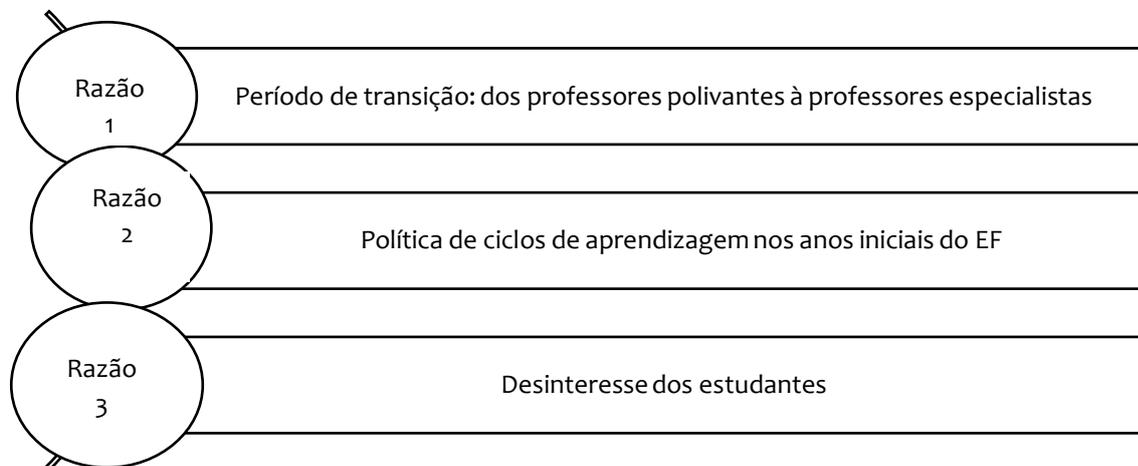
Antes de iniciarmos os apontamentos é importante percebermos o quanto os componentes do IDEB estão entrelaçados, de modo que a variação de um afeta diretamente o peso do outro. Assim, para atingir índices elevados na escala do IDEB, torna-se necessário, elevar tanto o número de estudantes com notas boas quanto o número de estudantes aprovados. Em outras palavras, é necessário garantir dois elementos: a aprendizagem e o fluxo.

Porém, não basta que o país tenha estudantes com notas muito boas se o custo para isso for uma reprovação sistemática. Isso porque índices elevados de reprovação arremessam o IDEB para baixo. Tampouco se torna desejável a aprovação de estudantes sem o devido aprendizado, apenas objetivando a elevação das taxas.

Diante disso, elegemos três possíveis razões para a discussão a seguir, deixando claro que são algumas dentre muitas outras que fazem com que ocorra essa diferença gritante do IDEB dos anos iniciais e finais do EF. Os nossos apontamentos (Figura 1), em alguns

momentos do texto, serão reforçados por meio de enxertos de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores (as) da Rede Municipal de Santa Maria-RS.

Figura 1 – Alguns apontamentos para as diferenças entre as notas do IDEB nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.



Fonte: Elaborada pelos autores.

### **Razão 1: Período de transição - dos professores polivalentes à professores especialistas**

Começamos pelo que o SAEB avalia, ou seja, a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, mais precisamente, conhecimentos de leitura e cálculos elementares. Nos anos iniciais, a valorização da leitura tem uma tendência a ser maior do que nos anos finais, uma vez que, o tempo de trabalho do professor polivalente é maior do que o tempo fragmentado em períodos - média de 45 – 50 minutos por disciplina ministrada nos anos finais do EF. Sendo que o mesmo ocorre na preparação para a resolução de problemas em Matemática.

Logo, um dos problemas a serem resolvidos para que ocorra uma aproximação entre as notas do IDEB dos anos iniciais e dos anos finais do EF é a reorganização do foco na leitura e em resolução de problemas, os quais devido às fragmentações das áreas especialistas acabam diluindo-se em pequenas porções de aulas por semana. Sobre a desintegração das áreas, destacamos um trecho da fala da professora P5 da Escola B:

*A questão da **integração das áreas**, o professor com a sua turma, **conhece eles, faz efetivamente todos os dias o trabalho**. E **essa nossa desintegração**, um puxa aqui e outro puxa lá, e **eles não conseguem relacionar**, principalmente quando a escola não tem um projeto comum com um projeto de trabalho acho que tu tens um ganho maior de aprendizagem, onde provavelmente teríamos uma elevação. [...] (P5EB, 2018)*

### *Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?*

Até o 5º ano do EF um professor polivalente permanece em sala de aula com os mesmos alunos ao longo de todo o período letivo. Esse fato torna possível o professor (a) conhecer os alunos, suas dificuldades e habilidades e trabalhar de forma mais aprofundada os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas, a exemplo da Prova Brasil. Há relatos de professores que transformam suas aulas em uma espécie de treinamento para a realização das provas, desde o ensinamento de marcações no cartão resposta a resolução de simulados em sala de aula.

Isso já não ocorre de forma tão frequente nos anos finais do EF por motivos como: um professor por disciplina; conteúdos que devem ser trabalhados dentro uma carga horária reduzida; professores trabalhando em mais de uma escola – o que inviabiliza, por vezes, a permanência do mesmo professor em uma única escola, conhecendo e (re) conhecendo aquela comunidade escolar, bem como os alunos que a ela pertencem - como parte do seu trabalho.

O fato de a Prova Brasil ter se tornado uma avaliação censitária em 2005 pode ter contribuído para acelerar o crescimento de escolas com IDEB acima da meta, principalmente nos anos iniciais. Isso porque, o resultado que a escola apresenta no 5º ano do EF não é exclusivo do professor (a) responsável nesse ano. É um trabalho somatório que vem sendo desenvolvido desde a educação infantil.

Até o 5º ano há uma integração das áreas estudadas, que são ministradas por um (uma) professor (a). Já os resultados que a escola apresenta no 9º ano, é a somatória de um trabalho realizado por um número bem maior de professores do 6º ao 9º ano. Além disso, a transição do 5º para o 6º ano tem sido marcada por um índice elevado de abandonos e reprovações – o que colabora para que o IDEB nos anos finais seja mais baixo.

Isso porque a passagem dos primeiros 5 (cinco) anos da educação básica para o 6º ano do ensino fundamental torna-se um momento ímpar para os estudantes, uma vez que coincidem também momentos de transformações no desenvolvimento da infância para a pré-adolescência, os quais envolvem mudanças físicas, biológicas e emocionais.

Assim, a alteração na rotina e na rotatividade de professores, entre outros fatores, acabam por tornar essa passagem turbulenta, tanto para os estudantes quanto para os professores – podendo ter interferência nos resultados a longo prazo – como os apresentados na Prova Brasil do 9º ano.

### **Razão 2: Política de ciclos de aprendizagem nos anos iniciais do EF**

Outro fator que deve ser considerado, dentro das possíveis razões para a distinção do IDEB entre os anos iniciais e finais do EF é a questão da política de ciclos de

aprendizagem nos anos iniciais e o fluxo escolar. De acordo com Silva (2017, p.27) “a política dos ciclos surge como forma de regular os fluxos dos índices educacionais, como aprovação, reprovação, evasão e abandono”.

Deve-se observar o fato de que a melhora no fluxo escolar não é sinônimo de bom desempenho. Isso porque, políticas de aprovação automática, ciclos e progressão continuada incidem diretamente sobre os índices de “produtividade” dos sistemas, na tentativa de combater as altas taxas de reprovação - com o objetivo claro de que aprovar os alunos seria uma forma rápida e eficaz de controlar os fluxos escolares e assim elevar a nota do IDEB.

Concordamos com Silva (2017) quando a autora defende em sua tese de doutorado que a política dos ciclos é apenas mais um dos instrumentos do controle estatal reforçados no discurso governamental da busca por uma educação de qualidade. Nesse sentido, não se trata apenas de uma opção por uma organização curricular no formato de ciclos, mas uma obrigação, pelo menos nos três primeiros anos do EF.

Isso porque, no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 4, de 2008, há uma orientação que estabelece o 1º ano do EF como parte de um ciclo de três anos de duração, denominado de Ciclo da Alfabetização. É recomendado às escolas que esses três anos iniciais sejam direcionados para a alfabetização e o letramento – sem a retenção de crianças. Em complementação ao Parecer supracitado, há também o Parecer CNE/CEB nº 11, de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o EF de nove anos, por meio do § 1º:

Mesmo quando o sistema de ensino ou escolas no uso de sua autonomia fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos (BRASIL, 2010).

Nesses casos, o aumento na nota do IDEB não está apenas relacionado à aprendizagem e, sim a um aumento nas taxas de aprovação garantidas por um fluxo escolar melhor.

### **Razão 3: Desinteresse dos estudantes**

Por último, apontamos o desinteresse dos estudantes, que segundo os professores entrevistados, vai aumentando conforme a proximidade da adolescência e da chegada ao ensino

### *Políticas de avaliação e os organismos internacionais: uma relação necessária?*

médio. De um modo geral, é durante esse processo de transição (em que os estudantes deixam os professores generalistas e passam a trabalhar com os professores especialistas) que podem ser apontados motivos para o desinteresse, ocasionando uma queda no rendimento escolar e episódios de indisciplina. Como podemos notar a partir de pequenos trechos das falas das professoras P3 e P6 das Escolas A e B, respectivamente:

*Quando eles são menores, que os pais estão presentes, os pais ajudam, que eles ainda acreditam que estudar é bom, **entraram na adolescência, eles pensam que são adultos, os pais pensam que eles são adultos.** [...] Tem que ter acompanhamento. **Eu noto que o adolescente que tem o acompanhamento dos pais eu noto que melhora, mas a maioria fica meio largada.** Entrou na adolescência é impressionante (P3EA, 2018).*

*Um pouco é o **desinteresse**, eles **começam a ter interesse pelo namoro, entrar na adolescência**, aqui é uma escola que os pais ainda estão em cima, já na outra escola não tem tanta cobrança como aqui, é diferente o tipo de aluno, aqui eles não faltam. Lá se chove eles já têm mais dificuldade, eles faltam [...] eu acho que tudo isso ajuda a decair. **O 6º ano eles sentem mais essa transição**, agora o município tá fazendo reuniões por causa disso, trabalhar mais no 6º ano (P6EB, 2018).*

Ressaltamos que existem muitos outros elementos que podem contribuir nessa diferença de resultados, portanto essa discussão não se esgota aqui.

### **Considerações finais**

A Educação é um dos temas de maior discussão política, social e filosófica na contemporaneidade. O conceito de Educação é muito amplo, porém entre as discussões atuais sobre o que temos no cenário educacional e o que desejamos, nos deparamos com uma escola tecnocrata, distanciada (cada vez mais) do seu papel social de promover a cidadania, encurtar desigualdades e diferenças de oportunidades. Percebe-se aqui o quão igualmente distante encontram-se os conceitos “avaliar” e “educar”.

Desejamos preparar cidadãos para a vida, mas acabamos estimulando os jovens a desenvolver um comportamento em que o mais importante é marcar a resposta certa em exames e avaliações. A importância da avaliação em todo o processo educacional é incontestável. O processo de avaliação é importante para mensurar e diagnosticar os problemas do ensino, porém não se pode restringir o conceito de qualidade da educação a índices e *rankings*. Problematisamos, ao longo do texto, a concepção que tem orientado as políticas públicas de avaliação, tanto no âmbito nacional quanto internacional, bem como as

influências dos organismos internacionais como, por exemplo, a OCDE nas nossas políticas educacionais.

Evidenciamos que essas políticas têm na racionalidade (e na frieza) dos números o suporte para direcionar a educação e, sob o olhar meritocrático e classificatório a avaliação externa encontra-se reduzida a testes padronizados, sem muito retorno para as escolas. A partir do momento que esses indicadores são estruturados e utilizados como parâmetro da qualidade da educação, acabam fornecendo uma visão reduzida, simplória e parcial, uma vez que eles não demonstram a complexidade dos contextos educacionais.

Destaca-se, ainda, a necessidade da divulgação no meio acadêmico de pesquisas que abordem o tema aqui tratado. Ratifica-se a importância de mais pesquisas sobre políticas de avaliação, bem como a elaboração e o desenvolvimento de estudos preocupados com propostas políticas que se encaixem ao nosso país, à nossa realidade e não a simples importação de “pacotes educacionais internacionais”. Vivemos tempos difíceis na educação, mas não impossíveis.

### Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

CANAN, S.R. **Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?** 1ª Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas**. Brasília: INEP, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos CEDES**, v. 35, p. 517-534, 2015.

LEITE, Laurinda. O trabalho laboratorial e a avaliação das aprendizagens dos alunos. In Sequeira, M. et al. (Org.). **Trabalho prático e experimental na educação em ciências**. Braga: Universidade do Minho, p.91 - 108, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./ mar. 2016.

NUNES, Stella Maris Lemos. **A proficiência matemática dos alunos brasileiros no PISA 2003: uma análise dos itens de incerteza.** 218f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG). Belo Horizonte, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O potencial do IDEB como estratégia de accountability da qualidade educacional da educação básica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, p. 27-44, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 27, p. 7-28, 2014.

SILVA, Anuska Andréia de Sousa. **A política dos ciclos de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas.** 256 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. **Educação e Realidade**, v. 43, p. 1343-1362, 2018.

## Notas

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa contou com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>2</sup> Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019 estabelece as diretrizes de realização do SAEB no ano de 2019. Dentre elas a inclusão de Provas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para uma amostra de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, tomando por referência a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

<sup>3</sup> A linha de tendência central tem  $R^2 > 0,98$  para ambos os casos. O que significa que o comportamento dos dados apresentados é muito próximo da linha de tendência.

## Sobre os autores

### Micheli Bordoli Amestoy

Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas (UFSM). Mestra e Doutora em Educação em Ciências (UFSM). Atualmente é Pós-Doutoranda do Programa Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/UFSM). Colaboradora no Grupo de Pesquisa IDEIA - Educação em Ciências/ UFSM.

E-mail: micheliamestoy@gmail.com      Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-5687-5311>

### Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto

Doutor em Educação (FEUSP), Mestre em Ensino de Ciências (FEUSP), bacharel e licenciado em Ciências Biológicas (IBUSP) pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Metodologia do Ensino do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Coordenador do Grupo de Pesquisa IDEIA - Educação em Ciências/ UFSM.

E-mail: lcaldeira@smail.ufsm.br      Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6170-1722>

Recebido em: 18/08/2019

Aceito para publicação em: 13/09/2019