

Dayse Rodrigues dos Santos  
Nila Luciana Vilhena Madureira  
Mary Jose Almeida Pereira

Organizadoras

**CONQUISTAS,  
REFLEXÕES  
E DESAFIOS  
NA FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DOCENTE  
VOLUME II**



Pantanal Editora

2020

Dayse Rodrigues dos Santos  
Nila Luciana Vilhena Madureira  
Mary Jose Almeida Pereira  
(Organizadoras)

**Conquistas, reflexões e desafios na  
formação continuada docente  
Volume II**



Pantanal Editora

2020

Copyright© Pantanal Editora  
Copyright do Texto© 2020 Os Autores  
Copyright da Edição© 2020 Pantanal Editora  
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo  
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera  
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora  
Edição de Arte: A editora e Canva.com  
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Msc. Adriana Flávia Neu – Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – URCA
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Me. Ernane Rosa Martins – IFG
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argente-Martínez – ITSON (México)
- Profa. Msc. Lidiane Jaqueline de Souza Costa Marchesan – Consultório em Santa Maria
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira – SEDUC/PA
- Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Profa. Dra. Patrícia Maurer
- Profa. Msc. Queila Pahim da Silva – IFB
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI

- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

#### Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Esp. Camila Alves Pereira
- Lda. Rosalina Eufrausino Lustosa Zuffo

#### Ficha Catalográfica

| <b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)</b><br><b>(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b> |  |
|---|--|
| C753  | <p>Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente [recurso eletrônico] : volume II/ Organizadoras Dayse Rodrigues dos Santos, Nila Luciana Vilhena Madureira, Mary Jose Almeida Pereira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020. 111p.</p> <p>Formato: PDF<br/>           Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader<br/>           Modo de acesso: World Wide Web<br/>           ISBN 978-65-88319-01-7<br/>           DOI <a href="https://doi.org/10.46420/9786588319017">https://doi.org/10.46420/9786588319017</a></p> <p>1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Santos, Dayse Rodrigues dos. II. Madureira, Nila Luciana Vilhena. III. Pereira, Mary Jose Almeida.</p> <p style="text-align: right;">CDD 370.1</p> |
| <b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>   |  |

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

#### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000.  
 Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.  
 Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).  
<https://www.editorapantanal.com.br>  
[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O referido e-book “Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente volume II” se trata de mais uma realização editorial, que tem por objetivo dispor aos profissionais que atuam na área de ensino e da pesquisa em educação no Brasil, trabalhos que analisam o contexto da educação brasileira. Ele é composto por sete capítulos envolvendo temas diversos sobre o debate atual da formação de professores.

Portanto, da nossa parte, convidamos os professores leitores deste livro a refletirem, a agirem, e a internalizarem o propósito de mudança como um compromisso, assumido sobre a natureza e o conteúdo de sua profissão, quais seriam: remeter o planejamento do ensino, a organização dos conteúdos, articulados ao contexto sócio- cultural dos alunos e as suas necessidades concretas, de modo que tais medidas possam assegurar-lhes a apreensão do conhecimento científico, da arte, da filosofia, a ampliação da capacidade de pensar, em que a escola, nesse sentido, possa contribuir nas lutas pela eliminação da desigualdade social, formando uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Assim, reunimos oito investigações e reflexões a começar o **capítulo I**, intitulado *Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016)*, do autor Mauricio dos Reis Brasão, tem por objetivo mapear as produções no período de 2007 a 2016, que compreende as políticas educacionais brasileiras referentes à abordagem da Internet nas escolas. A partir das pesquisas realizadas o autor pontua os desafios da democratização do acesso a internet nas escolas.

No **capítulo II**, cujo título é *Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente*, escrito por Beatriz Maria Zoppo, Claudino Gilz, Ana Paula de Andrade Janz Elias, tem por objetivo analisar um conjunto de memórias discentes que se encontram a cursar etapas da Educação Básica ou que já a concluíram, os pressupostos correlatos à formação docente.

No **capítulo III** aborda o seguinte tema *Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos*, das autoras Patrícia Maria da Silva, Viviane Cristina de Alencar Tomé e Anair Valênia, traz a experiência reflexiva do uso do gênero cartão-postal digital em turma de jovens e adultos em Goiás.

No **capítulo IV**, que aborda o tema *O Pnaic no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina*, elaborado pelos autores Daniel Rodrigues Corrêa e Waldir Ferreira de Abreu, pretende problematizar as questões que envolvem a política de educação no campo.

No **capítulo V** intitulado *Análise dos repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica*, dos autores Maria Cristina Mesquita da Silva e Queila Pahim da Silva tem por objetivo identificar quais foram e são os principais repositórios educacionais brasileiros criados pelo MEC/BRASIL, em especial

para a educação básica. Os autores identificaram as bases ativas e os documentos e serviços disponíveis em cada uma delas para auxílio do professor.

No **capítulo VI**, cujo tema é sobre o *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente*, dos autores Dayse Rodrigues dos Santos e Maria Nilva Rodrigues Neves, tem por objetivo refletir sobre o a formação continuada docente, proporcionada pelo “Curso de prevenção do uso de drogas para educadores de escolas públicas”, o qual disponibiliza o projeto de intervenção, evidenciando as técnicas de revisão bibliográfica, assim como os dados interinstitucionais e a análise documental.

No **capítulo VII**, intitulado *Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil*, das autoras Mary Jose Almeida Pereira e Nila Luciana Vilhena Madureira tem por objetivo analisar a formação de professores e a influência da avaliação em larga escala, assim como a sua relação com o IDEB. Desse modo, o referido artigo pretende evidenciar como esses aspectos repercutem sobre a formação de professores e conseqüentemente no trabalho do professor.

Por fim, esperamos que este e-book possa colaborar e instigar mais estudantes e pesquisadores na constante busca de novos avanços na formação continuada docente. Assim, garantir para a sociedade uma difusão de conhecimentos consolidados e amparados por fundamentos teóricos.

**As organizadoras**


## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>Apresentação</b> .....  | 5   |
| <b>Capítulo I</b> .....  | 7   |
| Educação e Internet: um estudo sobre o estado da arte (2007-2016) .....  | 7   |
| <b>Capítulo II</b> .....   | 19  |
| Memórias discentes sobre a avaliação da aprendizagem – Pressupostos à formação continuada docente .....                                      | 19  |
| <b>Capítulo III</b> .....  | 40  |
| Gênero discursivo cartão-postal digital: uma proposta de aplicação no ensino de Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos.....          | 40  |
| <b>Capítulo IV</b> .....   | 55  |
| O PNAIC no Campo das Políticas de Formação Continuada do Professorado Campesino: estrutura, enfoques e impactos na Amazônia Bragantina ..... | 55  |
| <b>Capítulo V</b> .....  | 74  |
| Análise dos Repositórios Educacionais Brasileiros para a Educação Básica .....   | 74  |
| <b>Capítulo VI</b> .....   | 89  |
| Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas: formação continuada docente .....                                   | 89  |
| <b>Capítulo VII</b> .....  | 99  |
| Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil... ..  | 99  |
| <b>Índice Remissivo</b> .....  | 111 |


## Avaliação educacional e sua repercussão na formação e no trabalho dos professores do Brasil

Recebido em: 17/07/2020

Aceito em: 20/07/2020

 10.46420/9786588319017cap7

Mary Jose Almeida Pereira<sup>1\*</sup> 

Nila Luciana Vilhena Madureira<sup>2</sup> 

### INTRODUÇÃO

A avaliação em termos de finalidade e objetivo vem sendo largamente discutida no Brasil a partir da década de 1990 principalmente após a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB tendo nas provas externas elementos que balizam e norteiam a realidade da qualidade da educação no Brasil.

O IDEB foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa de reunir em um só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O referido índice tem sido questionado por ser o único elemento que mensura e compõe esse conjunto complexo, que é a educação. Ele também é alvo de críticas por desconsiderar no âmbito educacional um debate mais amplo, envolvendo as condições intra e extraescolares e por ignorar os diferentes atores individuais e institucionais como elementos fundamentais para a análise da situação escolar sob o enfoque da qualidade.

Dourado e Oliveira (2009) dizem que nos aspectos extraescolares das instituições públicas de ensino brasileiras encontramos as marcas de uma sociedade capitalista excludente. Os autores evidenciam que, questões sociais latentes dos alunos e dos familiares tais como, desemprego, fome, falta

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Rua Augusto Corrêa, 01 - Guamá, CEP: 66075-110, Belém, Pará, Brasil. Reflexão nesse capítulo faz parte da dissertação de mestrado da autora Mary Jose Almeida Pereira, defendida em 2015, no Programa de Pós Graduação em educação da Universidade Federal do Pará.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Professora do Instituto Federal do Pará - IFPA - Campus Santarém, Endereço: Av. Mal. Castelo Branco, 621 - Interventória, Santarém - PA, 68020-570; Brasil.

\* Autor de correspondência: mary.josi@yahoo.com.br



de moradia, violência, sexualidade, desigualdades sociais, assim como a falta de acesso à cultura e à saúde, limitam as condições de aprendizagem dos educandos. E no que se refere aos aspectos intraescolares, os mesmos autores consideram a gestão escolar, a formação de professor, o acesso, a permanência, a organização do trabalho pedagógico como parte integrante do processo de instrução e formação dos alunos, sem os quais se torna difícil de pensar concretamente em qualidade da aprendizagem.

Nesse contexto, em que a avaliação em larga escala está sendo utilizada para servir de base para o IDEB, o capítulo se propõe a analisar a avaliação em larga escala e sua repercussão na formação e no trabalho do professor. Para isso, utilizar-se-á como base metodológica uma abordagem qualitativa de pesquisa, que compreende a construção do conhecimento não tendo um padrão único por considerar “a realidade fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador que implica sua concepção, seus valores, seus objetivos” (Chizzotti, 2010). Assim, a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social. Fez-se uma revisão da literatura com base em Joana Romanowski e Romilda Ens (2002) em que busca descrever e discutir o desenvolvimento de um determinado assunto, sob um ponto de vista teórico ou contextual.

O capítulo está estruturado para melhor compreensão em quatro momentos: no primeiro, fez-se uma discussão sobre a avaliação e a formação dos professores no Brasil, destacando as influências da avaliação externas na definição de uma proposta que condiciona a formação tanto inicial, quanto continuada de professores no Brasil; no segundo momento, discutiu-se a repercussão da avaliação como elemento de responsabilização dos professores a respeito da melhoria do IDEB no Brasil, dando destaque as nuances dessas exigências e as consequências dela; no terceiro momento, evidenciou-se o debate da avaliação e sua repercussão no trabalho do professores apontando as interferências e desafios; e, por fim, as considerações finais.

## **AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**

Desde a década de 1990, a avaliação ocupa um espaço central nas reformas educacionais no Brasil. Elas abrangeram todos os níveis e modalidades de ensino, e passaram direcionar as instituições ao modelo gerencialista de mercado, tendo como referência os princípios da globalização econômica.

Há quem prefira definir a reforma no campo educacional como “reforma de mercado, ou reforma neoliberal ou ainda, *de-forma*, em vez de *re-forma*” (Karp, 2012), centrada em sistema de responsabilização<sup>3</sup> por meio de avaliações em larga escala. Ressalta-se que a organização da referida

---

<sup>3</sup> Responsabilização é diferente de responsabilidade, pelo termo responsabilização se entende imputar responsabilidade tornar ou considerar responsável, responsabilidade é caráter ou estado do que é responsável.

avaliação é estruturalmente dentro da Teoria de Resposta ao Item<sup>4</sup> e da divulgação pública dos resultados por escolas e se fundamenta em recompensas e sanções o que expõe os professores, coordenação e direção das escolas a concepção de desempenho pautada no mérito.

Para o modelo gerencialista, a lógica obriga as escolas a serem administradas igualmente como as empresas, a adotarem a redução de custos e a elevar os índices educacionais, ou seja, fazer mais com menos. Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2014) mencionam que esta prioridade pela mensuração quantitativa se volta para os resultados de rendimento dos alunos nas escolas, o que acentuou a preocupação com a eficácia e a eficiência dentro desse contexto das políticas educacionais, a qual surge de forma acentuada por parte do Ministério da Educação o discurso pela qualidade do ensino público.

Em prol da urgência na melhoria dessa qualidade do ensino na educação básica, o MEC criou em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que aferi rendimento dos alunos por meio de uma matriz de referência curricular, além de instituir outros exames tais como: Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil, ENEM, na educação superior o Exame Nacional de Curso (ENADE) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), entre outros, baseados nas prerrogativas impostas pelos organismos multilaterais, que não apenas financiam, a partir de empréstimos a educação pública, mas, além disso, exigem que sejam mensurados o desempenho dos países que mantêm relação econômica com os países signatários.

Entendemos por avaliação em larga escala ou externa aquela que mede o desempenho escolar, de natureza sistêmica, realizada por agente externo à escola, ou seja, segundo Wiebusch (2012)

indicadores comparativos de desempenho que servirão de base para é um instrumento que oferece subsídios para a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas, e também para a gestão da educação em nível de sistemas estadual e municipal em suas respectivas escolas. Esse tipo de avaliação é importante, pois recolhe futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional (Wiebusch, 2012).

Segundo (Gatti et al., 2011) o Brasil tem colocado a avaliação em larga escala como central na educação básica, a qual exerce forte influência e direcionamento da formação continuada nos municípios aos professores, pelos conteúdos e pelas exigências dos testes nacionais, uma vez que tendem a elevar o IDEB<sup>5</sup>. Além de estar na responsabilização dos professores, quando se deparam com cobrança da escola e da secretaria de educação com relação ao cumprimento de índice. As autoras

---

<sup>4</sup> A teoria da resposta ao item (TRI) é uma metodologia de avaliação usada pelo MEC no ENEM que não contabiliza apenas o número total de acertos no teste, mas que o item é a unidade básica de análise. O desempenho em um teste pode ser explicado pela habilidade do avaliado e pelas características dos itens. Cf. [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_tri\\_enem\\_18012012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf).

<sup>5</sup> Segundo Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2017, p. 1), “O Ideb é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação)”.

denunciam que os professores têm perdido autonomia em decorrência da pressão para se chegar aos resultados esperados. Com isso, segundo elas, têm-se estabelecido o cumprimento de metas pré-determinadas para alcance dos resultados de rendimentos do aluno no quesito do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Nesse sentido, vale mencionar que uma vez centralizado o debate em torno das avaliações externas, para se dizer que uma escola tem qualidade ou não, restringe-se a capacidade e oculta-se os problemas mais profundos e urgentes que afetam a educação.

Portanto, torna-se importante ressaltar que a questão de ênfase centrada na avaliação em termos dos produtos da aprendizagem no âmbito das políticas educacionais, não é uma especificidade das políticas do Brasil, sobretudo no que diz respeito ao discurso da qualidade dos resultados dos diferentes níveis de ensino. Diniz-Pereira e Zeichner (2019) dizem que há um movimento global de reformas educacionais que vem sendo direcionado pelos organismos internacionais entre esses o Banco Mundial-BM e Organização para o desenvolvimento econômico – OCDE que tende a primar pela padronização da educação e centralização nos currículos em algumas disciplinas sendo matemática, português e ciências, justamente as exigidas nas provas externas.

Tais organismos definem aos governos as orientações que devem ser seguidas tanto por escolas, quanto para a formação dos professores, visto estes serem os principais responsáveis pelo desempenho satisfatório dos alunos nos testes aplicados. Assim, a formação continuada do professor é orientada a partir do ponto de vista instrumental, auxiliando-o na melhoria do seu desempenho pedagógico.

Desse modo, passa a ser requerido do professor o cumprimento de um currículo prescrito para atingir o objetivo de aprendizagem predeterminada nas matrizes, com descritores definidos a cada componente curricular, o que leva as escolas a definirem os seus planejamentos focados no ato de ler e escrever e na resolução das quatro operações matemáticas, conforme o conteúdo das avaliações de larga escala.

Essa forma de conceber a avaliação e a formação de professores é bastante problemática, porque a avaliação externa em larga escala “desconsidera aquilo o que não for possível de ser mensurado e diretamente observável” (Santos, 2004). Inexistindo flexibilidade, ignoram-se as condições materiais das escolas e dos professores, as quais não são as mesmas em todo território brasileiro.

Nesse sentido, ressalta-se que a formação humana deve ser completa, pautada no ato de ensinar a ler e a escrever, mas, para além disso, que leve o aluno a saber analisar criticamente a leitura e a escrita dentro de um contexto político, social, considerando a realidade, a totalidade e a complexidade articuladas ao contexto em que ele vive.

Portanto, quando se pensa em avaliação na perspectiva dos testes padronizados se reduz e minimiza a importância do ato avaliativo como um trabalho pedagógico que educa e emancipa,

transformando o ato de avaliar, que deveria incluir e valorizar as etapas do aprender adquirido, em outro, que hierarquiza e exclui. E além de tudo, marginaliza, pois aqueles que não se enquadram nas expectativas esperadas, são considerados fracassados diante do processo avaliativo.

Outro aspecto, a destacar em relação às avaliações externas é condicionar a formação continuada ofertada aos professores às exigências dos conteúdos que eram exigidos nas provas externas. Nesse sentido, não se deve pensar a formação continuada dos professores apenas para dar conta de testes, pois, sua importância como intelectuais orgânicos os coloca para além dessa condição. São atores de mudanças e transformação, e a formação continuada é um direito do professor que deve estar integrada ao seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, na próxima seção será analisado o impacto da avaliação em larga escala para a formação e ação do professor.

## **AVALIAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO DO PROFESSOR**

A prática de controle pelo estado de usar testes para comparação de escolas e medidas de qualidades diferenciadas tem motivado, segundo Lucíola Santos (2004), uma cultura de desempenho em que os professores se dedicam para o ensino de conteúdo, e não mais para a aprendizagem global dos educandos. Nesse sentido, o desempenho da escola passa a ser medido pelos resultados dos alunos nos testes e não mais pelos aspectos voltados à formação dos valores humanos.

Essa análise sobre o desempenho se instala entre os professores, os quais ilustram “um comportamento em que vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão tornando-se pessoalmente comprometidos com o bem estar das instituições” (Santos, 2004). No que pese a essa maneira de conceber a aprendizagem dos alunos percebe-se que as dificuldades de assimilação do conhecimento são encaradas individualmente por cada professor, como um problema pessoal, deslocado de todo o contexto social, político e histórico em que os alunos estão inseridos.

No contexto das avaliações, percebe-se que a cada dia as escolas são responsabilizadas pelos fracassos e sucessos dos seus alunos. As práticas avaliativas em larga escala são testes estandardizados que servem apenas como controle da força de trabalho da escola - controle pelo processo com bônus, e punições - além do que isentam o estado de sua responsabilidade com garantia da educação pública e de qualidade.

Freitas (2012) enriquece o debate ao denunciar as propostas dos reformadores empresariais da educação no Brasil, ressaltando que se fundamentam na responsabilização, na meritocracia e na privatização da educação pública. Nessa discussão, o discurso sobre a responsabilização se configura de acordo com Freitas (2012), por três elementos, a saber: a) testes para os estudantes; b) divulgação pública

do desempenho da escola; c) recompensas e sanções. A transferência de responsabilidade sobre a formação dos alunos às escolas têm como consequência a implantação de políticas de bonificação e/ou premiação docente e a meritocracia, com maior controle de suas funções via os resultados das avaliações. No centro, insere-se a ideia que a meritocracia está no controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* em testes padronizados.

A meritocracia desconsidera o acesso a igualdade de oportunidades, foca somente nos resultados e no esforço individual de cada docente. No entanto, as condições efetivas, assim como o processo para se chegar aos resultados são desconsiderados. Freitas (2012) acrescenta que nessa lógica,

[As] diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se consegue ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012).

Ao assumir essa política, o sistema educacional brasileiro corre sérios riscos. As leituras de Ximenes (2009), Freitas (2012) e de Santos (2004) sobre os resultados demonstrados em experiências como a dos Estados Unidos, relatado por Ravitch (2011), afirmam que a política de meritocracia não gera grandes impactos na melhoria do desempenho dos alunos. Ela se constitui num quadro de penalizações, sanções, exposição, desmoralização da categoria dos professores, além da identificação dos melhores e piores professores com base em modelos de análises duvidosas, o que foi considerado uma década perdida para a educação americana, ocupando a mesma média do PISA há 10 anos.

Ressalta-se que as Políticas do Ministério da Educação ao estabelecerem uma cultura de desempenho e de responsabilização do professor ocasionam uma interferência direta no seu trabalho. Santos (2004) sinaliza preocupação ligadas diretamente aos indicadores nacionais de bom desempenho, por exemplo, as notas do IDEB.

Preocupados com o nível de desempenho os professores dirigem as suas atividades para o que é cobrado nos testes e, conseqüentemente, perdem o interesse em trabalhar outras abordagens indispensáveis ao ensino-aprendizagem do educando. Este acaba sendo treinado para obter bons resultados nos testes, em vez de serem educados no sentido amplo deste terreno.

O que fica exposto à comunidade educacional e ao público em geral não é tantos os aspectos positivos das atividades da escola, mas as falhas que cometeram, aquilo que deixou de ser feito, sem, contudo apresentarem uma análise das circunstâncias em que as metas, os objetivos e os percursos para alcançá-los foram definidas e executadas por essas instituições (Santos, 2004).

Freitas (2012) relaciona que a construção da cultura de desempenho e da meritocracia projetada pelas avaliações em larga escala resultam em vários fatores, a saber: no estreitamento curricular, pelo fato de priorizar a língua portuguesa e matemática; na competição entre profissionais e escolas, pelo ranqueamento divulgado para a sociedade em geral; na pressão sobre os alunos; nas fraudes; e no aumento da segregação socioeconômica dentro da escola e por território.

Além desses fatores, agregam-se a essa listagem, a precarização da formação do professor e a formação continuada estruturada dentro de uma visão pragmática, restrita a aspectos práticos da metodologia, destruição moral do professor, ao submetê-lo a uma responsabilização que ultrapassa sua competência.

A divulgação pública dos resultados por escolas gera constrangimento moral quando aponta as piores escolas do país a partir do ranqueamento. Todavia, é claro que nem os pais, nem a família, assim como a comunidade escolar e os professores vão querer algum tipo de vínculo com a escola de pior desempenho. A visão social começa a ser atingida, imagina quando tomarem por base os nomes de professores, que efeitos isso causará na classe?

Ximenes (2012) anuncia uma apreensão quanto à definição do padrão de qualidade como exigência de evolução dos resultados aferidos nos testes nacionais - Prova Brasil, Provinha Brasil, por exemplo - em especial, no que tange a ampliação do objeto da responsabilização com a inclusão dos servidores da educação.

O autor acredita em uma concepção ampliada de qualidade que não assegure apenas a aprendizagem coletiva e/ou individual, a partir das singularidades dos sujeitos, como o único bem jurídico a ser protegido pelo direito à educação. Mas, que inclui as dimensões da garantia de insumo, de valorização dos professores e de espaços adequados de convívio, de processos educacionais que possibilitem o exercício do direito humano, da formação cidadã, para “superar a concepção de que a melhoria da qualidade de ensino seja entendida como melhoria nos resultados de avaliação sistêmica” (Ximenes, 2012).

A qualidade programada por meio das avaliações tem focado a racionalidade técnica e desconsiderado os condicionantes, políticos, econômicos e sociais no momento que enfatiza aspectos mensuráveis, reduzindo as referidas dimensões que compõe o que se entende por educação formal.

Educação é mais do que um direito humano, é mais do que um sistema de socialização de conhecimentos, é mais do que um bem público. Educação é um espaço altamente disputado, de condição pública e potencialmente de emancipação, importante para o presente e para o futuro (Robertson, 2012).

Torna-se, portanto, essencial rever o papel do estado e das políticas públicas quando estabelece como políticas eficazes as de controle, repressão, regulação das questões sociais e políticas. Essa expressão contraditória é vista, sobretudo, no discurso da importância atribuída ao desenvolvimento do país pela educação e pela figura do professor. Na prática, essa importância é negada ao se propor políticas meritocráticas acompanhadas de uma cultura de desempenho em função de avaliações de alunos.

Corroborando com as ideias de Shiroma e Evangelista (2014) podemos afirmar o quão é conturbado o âmbito das disputas em torno da educação institucionalizada e da profissão docente no Brasil. Pois, “o que está em disputa é a capacidade de pensar, de refletir, de discernir, do professor e conseqüentemente a de seus alunos, filhos de classe trabalhadora que frequentam a escola pública”.

Podemos considerar que vivemos um neotecnicismo pela compreensão de Freitas (2012), movida pelas políticas de avaliação em larga escala, trazendo a lógica da racionalização nas práticas escolares que se materializam no controle dos processos, configurados em padrões medidos por testes para garantirem resultados de eficácia e de eficiência. O mercado determina a lógica racionalista ao promover a competição entre escolas que estabelecem metas para serem aferidas por meio de testes padronizados.

Para Santos (2004) muitos professores nessa lógica de responsabilização sentem-se culpados por todas as falhas ocorridas no processo de escolarização de seus alunos; eles se avaliam e se culpam por aquilo que lhes foi direcionado a fazer e não conseguiram realizar, como se isso fosse uma falta pessoal. Nesse processo, não negamos a responsabilidade do professor quanto ao desempenho de seus alunos e eles próprios não se eximem disso, mas grande parte dos problemas que enfrentam nesse campo é de ordem econômica, social e não apenas relacionados ao seu trabalho pessoal (Santos, 2004).

Essa é a lógica mais recente posta, que tudo deverá responder aos padrões previamente determinados, o professor precisa ensinar bem, ser eficiente e gerar resultados satisfatórios, entretanto, esses resultados serão avaliados nos testes em larga escala, que definem um padrão de qualidade de ensino. Nesse cenário, analisar-se-á a seção sobre a avaliação e os seus efeitos sobre o trabalho docente no contexto da avaliação em larga escala.

## **AVALIAÇÃO E TRABALHO DOCENTE**

Ao analisar o trabalho docente, percebe-se que a avaliação externa ignora os principais protagonistas que se inserem no processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos. Estes acabam sendo os mais afetados pela lógica pragmática do conhecimento. Os docentes por serem excluídos das ações de organização e planejamento das políticas em educação, pois, os instrumentos avaliativos e os conteúdos são previamente selecionados e direcionados para fins de execução; e os alunos por sofrerem a consequência da mensuração da aprendizagem, a princípio por lhes tirarem o direito ao acesso sobre o conhecimento global dos componentes curriculares, uma vez que as aulas são intensificadas para o treinamento da assimilação apenas das disciplinas de matemática e português.

Estudos sobre o trabalho docente ressaltam que ele perpassa pelas condições subjetivas e objetivas, relacionadas, por exemplo, à formação inicial e continuada dos professores, pela reflexão dos

docentes a partir da atuação deles nas escolas, pelas condições de trabalho, que se efetivam por meio da (des)valorização e da remuneração.

Autores como Enguita (1991) e Apple (1987) e Pucci et al. (1991) evidenciam que a "proletarização" do trabalho do professor tem reverberado nas escolas muito por conta de que tem se tentado adotar a mesma lógica do processo de trabalho fabril ao sistema escolar, como não se tratasse de natureza distintas de trabalho e ambiente.

Com isso, tem-se visto de modo mais presente a concepção de organização da escola tomando como referência a gestão empresarial, em que o trabalho docente divide-se entre quem planeja e quem executa, extraindo-se a autonomia dos professores e conseqüentemente o alienando do seu trabalho. Em que pese sobre esse aspecto, percebe-se que os processos são dados de modo racionalizados, não permitindo que a criatividade e a criticidade sejam elementos mediadores do planejamento pedagógico.

A esse estranhamento no qual a avaliação é utilizada como instrumento de controle do trabalho docente Karl Marx (1964) denomina de trabalho alienado.

O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto, que se transformou em coisa física, é a objetivação do trabalho. A realização do trabalho constitui simultaneamente a sua objetivação. A realização do trabalho aparece na esfera da economia política como desrealização do trabalhador, a objetivação como perda e servidão do objeto, a apropriação como alienação (Marx, 1964).

Em se tratando da alienação do trabalho do professor, percebe-se que ela se dá a medida que os organismos externos - instituições que compreendem a educação a partir da concepção econômica - passam a interferir sobre as ações que ocorrem no espaço intraescolar. À exemplo, destaca-se o caso das políticas de avaliação orientadas pelos organismos externos nacionais e internacionais, os quais indicam a objetivação e a desrealização do trabalho docente, subjugando professores a cumprirem o que lhes são impostos, colocando-os como os vilões da própria atividade que executam (Dal Ri; Floro, 2015).

Nesse sentido, para tais organismos as políticas de avaliações servem como parâmetro de controle do trabalho docente - mesmo de modo implícito -, pois elas possibilitam a aferição da produtividade, por meio dos resultados de rendimento dos alunos explicitados nas provas. Elas, também podem ser entendidas como uma importante estratégia de controle do ponto de vista ideológico, a medida que influenciam a prática docente, assim como definem o tipo de sujeito que será formado. Considerando que a formação dos alunos será o produto resultante dos conteúdos, metodologias e processos desenvolvidos ao longo do percurso escolar (Dal Ri; Floro, 2015).

As políticas de avaliação externa, portanto, objetivam alinhar o trabalho docente de modo padronizado, o qual submete a prática pedagógica dos professores a modelos e prescrições que devem ser seguidas (Dal Ri; Floro, 2015). A concretização se dá por meio de cursos de reciclagem, formações



continuadas, formação em serviço em que o treinamento dos professores é orientado no sentido de fazer com que os alunos fiquem aptos a serem submetidos a provas objetivas. A eficiência e a eficácia são as linhas que orientam tais formações, uma vez que a intenção é fazer com que os educandos atinjam o maior número de acertos e, com isso, possam ser alcançados os índices por escolas.

No que tange à avaliação e qualidade do ensino, Gatti (2014) menciona que as avaliações possuem uma carga de valor significativo sobre o trabalho docente, assim como às instituições a elas subordinadas. Para a autora, as avaliações não são neutras, sobretudo, quando associadas às políticas públicas, pois determinam seus consequentes e evidenciam o papel institucional, social e/ou educacional a elas atribuídos, ou seja, a que ideário se vincula e o que delas se espera.

Gatti (2014) diz que tais medidas nem sempre corroboram com a valorização, à carreira e as formações continuadas adequadas às reais necessidades de professores e alunos. Para ela, as políticas que se pautam *a priori* por modelos que associam “a utilização do desempenho de alunos em avaliações externas de sistema como indicador do desempenho docente”, desconsideram o contexto sócio, político, cultural e histórico em que escolas, professores e alunos estão inseridos.

Gatti (2014) entende que a avaliação do trabalho docente deve ser analisada a partir de aspectos qualitativos, menos numérico, tendo como referência a realidade concreta das instituições de ensino, considerando as reflexões, a convivência, a troca entre os pares. Essa maneira, em dada escola, pode combinar aspectos próprios às suas condições e contexto local, conjugados com aspectos mais amplos da finalidade das escolas e do trabalho docente em uma rede, numa determinada sociedade (Gatti, 2014).

Portanto, no que se refere aos professores, as avaliações passam a perder o sentido quando não refletem em mudanças na melhoria das condições do trabalho dos docentes, quando são utilizadas única e exclusivamente com o intuito de ranquear resultados e gerar indicadores, “sem ter sentidos concretos para estes, as avaliações caem num vazio, não mobilizam e não geram consequências positivas” (Gatti, 2014).

Ao trabalho docente, Gatti (2014) destaca a questão do desenvolvimento profissional em que integra-se, sobretudo, com a ideia de evoluções/revoluções nos diferentes ciclos da vida de um profissional docente, em perspectivas de desenvolvimento humano adulto, associado ao desenvolvimento profissional. Para tanto, não tem como desassociar, embora os governos insistam em fazer, a qualidade das condições pessoais/profissionais dos professores. Para a autora, só é possível de se conceber a avaliação do trabalho docente mediante a valorização deste trabalho, o qual deve ser oferecido elementos para o desenvolvimento profissional contínuo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação externa ou larga escala é uma das dimensões que interfere sobre a formação e o trabalho docente. Nesse sentido, devem ser considerados aspectos como condições e valorização profissional, em que a qualidade do ensino, perpassa pela formação humana mais ampla. Portanto, adotar como parâmetro aspectos quantitativos tem sido a política adotada pelos últimos governos. Tais políticas importam-se com os números e as estatísticas, descontextualizadas e amparadas apenas em indicadores de desempenho, porém deslocadas da realidade concreta de professores e alunos.

As escolas públicas, assim como os professores que atuam nestas instituições são as maiores vítimas da lógica que mede a qualidade da aprendizagem a partir de dados numéricos, informações que consideram friamente os resultados do bom ou mau desempenho das escolas, sem no entanto analisar profundamente o contexto em que elas estão inseridas.

É preciso que se investiguem essas situações e que se coloque à luz da crítica teórica as nuances que envolvem a questão da qualidade da educação, compreendendo e intervindo concretamente sobre tal realidade. Os estudos revelam que historicamente a educação brasileira tem sobrevivido de políticas compensatórias, que funcionam a partir de medidas paliativas, pois, não agem na raiz do problema, não resolvem situações como o desprestígio dos professores, assim como a desvalorização que já ocorre no país há séculos e muito menos as questões que envolvem o acesso efetivo de uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple MW (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, 60 (3): 3-14.
- Chizzotti AJ (2010). *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 3 ed. Editora: Petrópolis, Vozes. 144 p.
- Dal Ri NM, Floro EF (2015). Trabalho docente e Avaliação de Desempenho: o caso dos professores que atuam na carreira de educação básica, técnica e tecnológica. *Interfaces da Educação*, 16(6): 66-89.
- Diniz-Pereira JE, Zeichner KM (2019). *Formação de professores: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Editora: Autêntica. Belo Horizonte. 177p.
- Dourado LF, Oliveira JFD (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, 78(05): 201-215.
- Enguita MF (1991). A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, (4): 41-61.

- Freitas LC (2012). Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e Sociedade*, 33(4): 379-404.
- Gatti BA (2014). Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. *Avaliação*, 19(2): 373-384.
- Gatti BA, Barreto ES, André MDA (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Editora: UNESCO, Brasília. 300 p.
- Karp S (2012). Desafiar a reforma empresarial e dez sinais esperançosos de resistência. *Educação e Sociedade*, 33 (06): 431-454.
- Marx K (1964). *Manuscritos econômico-filosóficos*. 70 ed. Editora: Lisboa. Porto. 198p.
- Pucci B, Oliveira NR, Sguissardi V (1991). O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria & Educação*, (4): 91-108.
- Ravitch D (2011). *A morte e vida do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Editora: Sulina, Porto Alegre. 318 p.
- Robertson S (2012). A estranha não morte da privatização neoliberal na estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. *Revista Brasileira de Educação*, 17(5): 283-302.
- Romanowski JP, Ens RT (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educ.*, 19(6): 37-50.
- Santos LLCP (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 89(12): 1147-1157.
- Shiroma EO, Evangelista O (2014). Luzes que desiluminam: uma análise dos slogans na política educacional. In: Evangelista O. *O que revelam os slogans na política educacional*. Editora: Junqueira & Marin Editores. Araraquara. 288p
- Wiebusch EM (2012). Avaliação em larga escala: uma possibilidade para a melhoria da aprendizagem. *IX Seminário de pesquisa da região sul*. ANPED.
- Ximenes SB (2009). Responsabilidade Educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. *Educação e Sociedade*, 33(6): 353-377.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Amazônia Bragantina, 56, 57, 59, 68, 71, 72, 73  
avaliação da aprendizagem, 20, 22, 28, 36, 38,  
39

### C

Canva, 42, 53, 54  
cultura de desempenho, 104, 105, 106

### E

educação  
a distância, 79, 89, 92, 97  
do campo, 9, 10, 16, 18, 60, 61, 63, 68, 72  
e Internet, 8, 9, 17  
enfoques, 12, 56, 57, 59, 66, 79  
escolas campesinas, 59, 69  
estado da arte, 8, 14, 17, 18, 89, 111  
estrutura, 46, 48, 49, 56, 91

### F

formação  
continuada, 20, 38, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 64,  
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 81, 89, 90,  
91, 92, 93, 94, 97, 98, 102, 103, 104, 106  
de professores, 12, 90, 98, 101

### G

gênero discursivo, 41

### I

impactos, 56, 57, 68, 105

### L

língua inglesa, 41, 44, 45, 46, 47

### M

memórias discentes, 20, 28, 32, 38  
meritocracia, 104, 105  
Ministério da Educação (MEC), 9, 75, 79, 80,  
82, 83, 86, 89, 92

### P

PNAIC, 56, 57, 59, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71, 73  
políticas educacionais, 9, 102, 103  
produtividade, 70, 108  
professorado Campesino, 56

### R

repositórios educacionais, 75, 77, 87  
responsabilização, 88, 101, 102, 104, 105, 106,  
107

### T

tecnologia e educação, 14  
trabalho alienado, 108  
trabalho docente, 62, 66, 69, 81, 90, 93, 107,  
108, 109, 110



## Dayse Rodrigues dos Santos

Licenciada em Letras Português e Inglês pela URI e em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela FURG. Mestra em Estudos da Linguagem na UFG. Professora do IFPA em Santarém.



## Nila Luciana Vilhena Madureira

Licenciada em Pedagogia (UEPA). Especialista em Gestão em Educação (UEPA), em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA), e em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA). Mestra em Educação (UFPA). Professora do IFPA em Santarém.



## Mary Jose Almeida Pereira

Graduada em Pedagogia (UFPA). Especialização em Metodologia da Pesquisa Científica (UEPA). Mestre em Educação (UFPA). Doutoranda em Educação (UFPA). É técnica em educação na SEDUC/PA.

ISBN 978-658831901-7



9

786588

319017

### **Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)