

LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA
ORGANIZADOR

EDUCAÇÃO

**DILEMAS
CONTEMPORÂNEOS
VOLUME X**



Pantanal Editora

2021

Lucas Rodrigues Oliveira
Organizadores

Educação
Dilemas contemporâneos
Volume X



Pantanal Editora

2021

Copyright© Pantanal Editora

Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo

Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera e Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora. **Diagramação e Arte:** A editora. **Imagens de capa e contracapa:** Canva.com. **Revisão:** O(s) autor(es), organizador(es) e a editora.

Conselho Editorial

Grau acadêmico e Nome

Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos

Profa. Msc. Adriana Flávia Neu

Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior

Profa. Msc. Aris Verdecia Peña

Profa. Arisleidis Chapman Verdecia

Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva

Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo

Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu

Prof. Dr. Carlos Nick

Prof. Dr. Claudio Silveira Maia

Prof. Dr. Cleberton Correia Santos

Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva

Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos

Prof. Msc. David Chacon Alvarez

Prof. Dr. Denis Silva Nogueira

Profa. Dra. Denise Silva Nogueira

Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves

Prof. Me. Ernane Rosa Martins

Prof. Dr. Fábio Steiner

Prof. Dr. Fabiano dos Santos Souza

Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez

Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles

Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira

Prof. Msc. Javier Revilla Armesto

Prof. Msc. João Camilo Sevilla

Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales

Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski

Prof. Msc. Lucas R. Oliveira

Profa. Dra. Keyla Christina Almeida Portela

Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez

Profa. Msc. Lidiene Jaqueline de Souza Costa Marchesan

Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann

Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior

Prof. Dr. Marcos Pereira dos Santos

Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla

Profa. Msc. Mary Jose Almeida Pereira

Profa. Msc. Núbia Flávia Oliveira Mendes

Profa. Msc. Nila Luciana Vilhena Madureira

Profa. Dra. Patrícia Maurer

Profa. Msc. Queila Pahim da Silva

Prof. Dr. Rafael Chapman Auty

Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke

Prof. Dr. Raphael Reis da Silva

Prof. Dr. Renato Jaqueto Goes

Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo

Profa. Dra. Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca

Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira

Profa. Dra. Yilan Fung Boix

Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme

Instituição

OAB/PB

Mun. Faxinal Soturno e Tupanciretã

UO (Cuba)

IF SUDESTE MG

Facultad de Medicina (Cuba)

ISCM (Cuba)

UFESSPA

UEA

UNEMAT

UFV

AJES

UFGD

UEMS

IFPA

UNICENTRO

IFMT

UFMG

URCA

ISEPAM-FAETEC

IFG

UEMS

UFF

(Colômbia)

UNAM (Peru)

IFRR

UCG (México)

Mun. Rio de Janeiro

UNMSM (Peru)

UFMT

Mun. de Chap. do Sul

IFPR

Tec-NM (México)

Consultório em Santa Maria

UFJF

UEG

FAQ

UNAM (Peru)

SEDUC/PA

IFB

IFPA

UNIPAMPA

IFB

UO (Cuba)

UFMS

UFPI

UFG

UEMA

IFB

UFPI

FURG

UO (Cuba)

UFT

Conselho Técnico Científico

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

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
E24	Educação [livro eletrônico] : dilemas contemporâneos: volume X / Organizador Lucas Rodrigues Oliveira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 51p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web ISBN 978-65-81460-18-1 DOI https://doi.org/10.46420/9786581460181 1. Educação. 2. Aprendizagem. 3. Gestão escolar. I. Oliveira, Lucas Rodrigues. CDD 370.1
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	



Nossos e-books são de acesso público e gratuito e seu download e compartilhamento são permitidos, mas solicitamos que sejam dados os devidos créditos à Pantanal Editora e também aos organizadores e autores. Entretanto, não é permitida a utilização dos e-books para fins comerciais, exceto com autorização expressa dos autores com a concordância da Pantanal Editora.

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

Apresentação

Chegamos ao décimo volume da obra “Educação: dilemas contemporâneos” com a certeza de que ainda há muito a ser discutido sobre a educação nacional e que, certamente, com a pandemia chegando ao fim – graças às pesquisas científicas –, muitas questões surgirão nesse recomeço.

O capítulo de abertura dessa obra “Literatura no século XXI: encantamentos das leituras a partir das perspectivas digitais” apresenta uma importante discussão a respeito do uso das novas tecnologias para a construção do conhecimento do aluno, nesse caso, observando como a tecnologia pode influenciar a leitura literária.

Vai-se discutir nessa edição também as “Conjuntura das políticas públicas educacionais brasileira: concepção e mecanismos”. Nesse capítulo, serão propostas reflexões sobre as políticas públicas brasileiras relacionadas ao campo educacional.

Há um texto, nessa edição, extremamente interessante: “Educação para as relações étnico raciais”. Em um país como o Brasil – marcado desde seu “descobrimento” pelas relações violentas de poder entre raças – cabe sempre a reflexão sobre as desigualdades étnico-raciais em todos os ambientes, principalmente no escolar.

Caminhando na mesma direção descrita no parágrafo de cima, o capítulo intitulado “Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no séc. XXI em Jeremias-Pele. Aqui, analisando as duas obras que compõem o título, busca-se retratar o racismo estrutural - iniciado com a escravidão dos negros em solo brasileiro.

Em “Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020”, como os próprios autores esclarecem, objetiva-se delinear o percurso histórico pelo qual passou as provas padronizadas brasileiras, a partir das políticas públicas nacionais – entre 1970 e 2020.

Lucas Rodrigues Oliveira

Sumário

Apresentação	4
Capítulo I.....	6
Literatura no Século XXI: Inovando as práticas de Leituras a partir das Perspectivas Digitais	6
Capítulo II	12
Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020	12
Capítulo III.....	22
Das imagens iconográficas dos negros escravos de Debret ao racismo estrutural no sec XXI em Jeremias-Pele	22
Capítulo IV	28
Educação para as relações étnico-raciais	28
Capítulo V.....	39
Conjuntura das políticas públicas educacionais brasileira: Concepção e mecanismos	39
Índice Remissivo	50
Sobre o organizador.....	51

Políticas Públicas de educação e as provas padronizadas no Brasil: percurso histórico entre 1970 e 2020

Recebido em: 04/11/2021

Aceito em: 08/11/2021

 10.46420/9786581460181cap2

Venâncio Francisco Souza Júnior¹ 

Queila Pahim da Silva^{2*} 

INTRODUÇÃO

Desde a década de 70, as políticas públicas de educação têm procurado estabelecer uma definição de qualidade do ensino a partir de critérios objetivos e cientificamente fundamentados. Isso levou à criação de alguns indicadores, em geral, baseados no desempenho dos estudantes em exames aplicados para um número considerável de participantes em contextos específicos. As provas padronizadas, também denominadas avaliações em larga escala, ou, na literatura anglo-saxã, *standards*, vêm ganhando força no Brasil, principalmente, a partir dos anos de 1990. Desde a última década do século XX, as inovações tecnológicas, que aperfeiçoaram e agilizam os processos de coleta e geração de resultados, possibilitaram uma eficácia satisfatória das provas padronizadas como indicadores da qualidade do processo de ensino e aprendizagem em países e estados, recebendo grandes aportes financeiros para a sua implementação e execução nos âmbitos regionais, nacionais e transnacionais (Travitzki, 2013).

Os sistemas de avaliação da educação brasileira instituídos pelo governo federal abrangem todas as etapas da educação, que vai desde a alfabetização, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), até o ensino superior, com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Contudo, o mais robusto dos sistemas de avaliação em funcionamento é o SAEB, a partir do qual é gerado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice é calculado a partir do fluxo de permanência e êxito dos estudantes, levantado pelo Censo Escolar, e das médias de desempenho nas provas padronizadas que fazem parte do SAEB, como a Prova Brasil (BRASIL, 2015).

A constatação de que o ensino precisa ter uma qualidade mínima em todo o sistema de educação é um ponto de convergência entre os educadores e, as provas padronizadas podem contribuir como parte de uma estratégia capaz de gerar uma visão sistêmica e objetiva da qualidade do ensino oferecido pelas escolas, apontando para aquelas que estão abaixo do rendimento esperado. Contudo, as notas obtidas nas provas padronizadas, divulgadas de forma descontextualizadas, exercem uma pressão sobre os

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, campus Brasília

* Autora correspondente: quepahim@gmail.com

gestores e docentes para que se adequem, da melhor forma possível, aos parâmetros estabelecidos verticalmente por instrumentos avaliativos que são limitados aos conhecimentos mensuráveis.

Segundo Harvey (2008), no pós-fordismo, a acumulação do capital tornou-se mais dinâmica com o intuito de superar as limitações geradas pela incorporação de processos produtivos marcados pela rigidez do fordismo. Esta nova concepção de capitalismo tem como características a flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Esta mudança fundamental para a expansão do pós-fordismo facilitou o surgimento de novos setores de produção e de mercados, embalados pela intensificação da inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Uma importante mudança de paradigma ocorre ao se constatar as principais mudanças trazidas pela substituição do taylorismo-fordismo pelo gerencialismo e neoliberalismo. No pensamento taylorista e fordista o operário era considerado apenas mais um dos insumos utilizados no processo de gestão, situando o sujeito, inserido na linha de montagem, em posições pouco privilegiadas no processo de gestão e funcionamento do sistema produtivo. Já na ideologia gerencialista, o indivíduo é colocado em uma posição de colaborador, passando a ter um valor elevado para o funcionamento do sistema produtivo, havendo a abertura para que o sujeito exponha suas ideias e contribua de forma efetiva para a melhora do desempenho da empresa (Zen, 2018).

Gaulejac (2007) acrescenta que a proposta de funcionamento do sistema gerencialista está centrada nas ideias de excelência a partir da eficácia, da qualidade, da competência, da responsabilidade, da excelência e do desempenho. Apesar de serem ideias consideradas utópicas, a busca por esta eficácia e eficiência no funcionamento da sociedade como um todo provocou a adesão em massa desta lógica, tanto no contexto empresarial, quanto educacional, principalmente nos países que já seguiam os princípios capitalistas.

No mesmo sentido, Amaro (2016) assevera que as políticas públicas de educação adotadas no Brasil obedecem à lógica neoliberal ou gerencialista, principalmente a partir dos anos 1990, seguem os princípios de eficácia e eficiência, incorporando ao trabalho docente e ao contexto escolar, de forma impositiva ou sugestiva, o modelo mercadológico e gerencial, afetando a todos os profissionais da educação, inclusive os professores que incorporam a sua prática pedagógica os preceitos defendidos pelo gerencialismo. Essa mudança de comportamento fica evidente também nas estratégias de gestão adotadas nas escolas públicas e privadas, cada vez mais preocupadas com a qualidade de seus serviços.

Para Amaro (2016), a adoção do gerencialismo e neoliberalismo pelo estado brasileiro fez com que os profissionais da educação se tornassem responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos estudantes, sem que se levasse em conta os diversos contextos, diferenças e situações presenciadas e vivenciadas nos variados contextos em que a educação brasileira se materializa. Sendo assim, o processo de descentralização resultou na isenção do estado, que se absteve da responsabilidade constitucional de oferecer as condições mínimas para o pleno desenvolvimento da aprendizagem, incluindo a infraestrutura das escolas, materiais escolares e didáticos, além da contratação de profissionais qualificados.

Partindo deste contexto de reorganização política, desde o início do século XXI, as provas padronizadas nacionais, internacionais e transnacionais tornaram-se populares no mundo todo. A expansão deste modelo avaliativo alcançou tanto os países pobres, quanto os ricos. Existe um número crescente de países pobres ou em desenvolvimento que estão investindo recursos significativos para promover a aplicação de provas padronizadas dentro de seus sistemas de ensino, além de participarem das avaliações internacionais mais relevantes e difundidas. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) mostram que de 2013 a 2017 pelo menos 327 países aplicaram avaliações representativas em âmbito nacional em escolas de educação primária e no primeiro nível da educação secundária (ACER, 2017).

O Brasil buscou desenvolver as suas próprias provas padronizadas, tanto em nível regional quanto nacional e se engajou em iniciativas internacionais e transnacionais, com base em uma tendência mundial que se justifica pela gama de fatores verificáveis e interconectados que permitem uma visão sistemática e pormenorizada das diversas realidades educacionais encontradas em todo território nacional. As provas padronizadas não buscam simplesmente revelar a realidade complexa da qualidade da aprendizagem, servem também como uma base robusta de dados capaz de direcionar as ações necessárias para amenizar as distorções de qualidade existentes no sistema educacional. Sendo assim, não se deve considerar o engajamento do país no uso destas provas padronizadas como uma forma simplória de indicador de riqueza ou de desenvolvimento a ser exibido no âmbito das relações internacionais (UNESCO, 2019).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral traçar, a partir de um estudo bibliográfico, o percurso histórico de criação das provas padronizadas existentes no Brasil a partir das políticas públicas ocorridas entre 1970 até o ano de 2020. Para alcançar tal objetivo, verificou-se como as políticas públicas de educação convergiram para a criação do sistema de avaliação da educação hoje existente; averiguou-se quais foram os elementos motivadores para a adoção das provas padronizadas como instrumentos de avaliação e regulação do ensino em todos os níveis da educação.

Este capítulo está estruturado por esta introdução, material e métodos, resultados e discussão e, as referências consultadas.

MATERIAL E MÉTODOS

O estado do conhecimento é um apanhado das produções científicas que versam sobre uma mesma temática. As informações coletadas são categorizadas, identificadas e registradas. Esta síntese obedece a determinados recortes como, por exemplo, temporal e geográfico. No caso desta pesquisa, limitou-se aos estudos acadêmicos publicados em Língua Portuguesa, disponibilizados em duas fontes de pesquisa: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Englobando, portanto, neste estado do conhecimento: Teses, Dissertações, livros e artigos científicos produzidos no Brasil ou em Língua Portuguesa, depositados nestes dois repositórios eletrônicos, publicados nos últimos dez anos.

As palavras-chave utilizadas para a busca foram: provas padronizadas; políticas públicas de educação; qualidade da educação; contexto histórico, delimitaram as buscas e foram utilizadas de forma isolada e de forma cruzada para a obtenção dos trabalhos com maior afinidade à proposta de pesquisa deste trabalho (Ferreira, 2002). Este levantamento bibliográfico foi feito nos meses de novembro e dezembro de 2020.

Ao se fazer este tipo de verificação de estudos, é possível analisar e sistematizar o que já foi produzido dentro do campo disciplinar do tema proposto e propicia ao pesquisador e uma visão ampla dos aspectos que já foram abordados e aqueles que ainda não foram investigados em profundidade, fundamentando e justificando aquilo que será priorizado em sua investigação (Quivy; Campenhoudt, 2005).

A realização do estado do conhecimento tem como justificativa a construção de uma base teórica consistente capaz de fomentar a elaboração e execução da pesquisa balizando-se pelos processos monográficos já realizados acerca de um tema específico. Além disso, contribui para o processo de ruptura dos preceitos e tendências ideológicas que o pesquisador possa ter na fase inicial do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segundo Verger et al. (2018), a avaliação externa é um subgrupo característico de sistema de avaliação de aprendizagem composto por uma série de especificidades que o difere dos demais sistemas. Trata-se de avaliações que permitem compor uma visão detalhada de aspectos limitados do rendimento da aprendizagem de um determinado conjunto de alunos, tendo-se por base variáveis como a idade ou série/ano de um ano acadêmico específico, atendo-se a um número limitado de disciplinas. As provas padronizadas costumam ser classificadas conforme o âmbito geográfico de seu alcance, sendo elas avaliações regionais, nacionais ou transnacionais. Estas avaliações possuem como ponto comum o fato de serem uniformes e padronizadas, no que diz respeito aos conteúdos, processos de produção e aplicação, frequência de aplicação e sistemas de pontuação.

As provas padronizadas são baseadas, na maioria das vezes, em amostras, e, a partir dos anos 1990, estas avaliações têm sido adaptadas para um modelo censitário em um número considerável de países. São características marcantes das provas padronizadas: a realização em escolas, serem planejadas a partir de bases curriculares, poderem gerar impactos para os professores e escolas e terem pouco ou nenhum impacto sobre os estudantes ou outros participantes. Entretanto, há provas padronizadas que não obedecem a estas características, sendo configuradas de outras formas (Verger et al., 2018).

A avaliação da qualidade da educação atual, está caracterizada por elementos que remetem desde a Constituinte de 1933 até o tecnicismo vigente durante a ditadura militar. A modernização da sociedade e o desenvolvimento exponencial da industrialização serviram de pano de fundo para as mudanças na educação, juntamente com os arranjos políticos e demais preparativos para a realização da Assembleia Nacional Constituinte de 1933. Neste mesmo contexto de ebulição política, torna-se público o Manifesto

dos Pioneiros da Educação Nova, que continha uma proposta a ser considerada por suas ideias inovadoras baseadas nos princípios republicanos, como a defesa do acesso universal à educação laica, obrigatória e gratuita, a partir de uma visão sistemática e totalitária (Teixeira et al., 2006; Bordignon, 2011).

Segundo Saviani (2012), as propostas para melhorar a educação, de forma substancial, emergem em 1924, com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Esta instituição lançou em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se propunha a reconstrução social pela educação, propondo um esboço das diretrizes de um sistema nacional de educação. Este sistema abrangeria desde a educação infantil até o ensino superior. Este Manifesto surge a partir de uma profunda análise da educação do país, levantando suas principais limitações. A culminância deste esforço foi o Plano de Reconstrução Educacional que já previa uma sistêmica avaliação do processo educativo em todos os seus níveis, de forma a servir como instrumento regulador e de norte para novas políticas de Estado.

Os projetos governamentais da época estavam alinhados com as propostas do Manifesto dos Pioneiros de tal forma que, a Constituição Federal de 1934 compartilhava de um de suas principais reivindicações, trazendo em seu artigo 150 que União teria como competência a fixação do Plano Nacional de Educação (PNE), abrangendo todos os níveis e segmentos da educação brasileira, coordenando e fiscalizando a sua execução, em todas as regiões do país (BRASIL, 1934).

Como a Constituição Federal de 1933 foi substituída pela Constituição de 1937, não ocorreu a concretização da proposta da universalização da educação em lei, já que a Constituição de 1937 serviu para implantar no país a ditadura do Estado Novo, interrompendo a proposta de planejamento da educação (Zen, 2018).

Segundo Azevedo (2014), a preocupação em se planejar a educação no país somente voltou a ser discutida pelo governo federal no fim da ditadura de Getúlio Vargas, por volta de 1946. Em termos legais, o planejamento educacional só ocorreu na promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 1961. Esta lei específica para a educação contemplou pela primeira vez a avaliação escolar, entretanto, a proposta foi apresentada de forma superficial, sem estabelecer um plano de ação organizado para a realização de uma avaliação em âmbito nacional. No que diz respeito aos avanços trazidos pela nova legislação, em seu artigo 39, a LDB de 1961, põe em evidência a importância da autonomia das instituições de ensino e dos educadores ao definirem quais serão os critérios de aproveitamento do rendimento escolar dos estudantes, representando um importante avanço para o trabalho docente ao passo que confere a ele a autoridade de julgamento sobre a formulação dos instrumentos e estratégias de avaliação (BRASIL, 1961).

Segundo Zen (2018), o processo de descentralização do poder público, que resultou em um importante desdobramento da mudança do paradigma vigente, fez com que o Estado se empenhasse a atingir os objetivos traçados pelo capitalismo centrado em uma estratégia de acumulação que adotava uma governança mais descentralizada, gerencial e reguladora. Neste contexto, o Estado mantém os recursos e o poder de decisão centralizado, mas cede aos municípios o gerenciamento. Mesmo assim, estabelece-se a necessidade de uma cooperação técnica entre as esferas do poder público no

gerenciamento dos recursos financeiros destinados à educação. No Brasil, o governo federal, por meio de parcerias, delegou aos municípios a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental e a educação infantil, já os estados ficaram responsáveis pelo ensino médio. É importante ressaltar que descentralizar a responsabilidade financeira não gerou uma maior autonomia dos entes federados no que tange às determinações tomadas pelo governo federal.

No final da década de 1950, origina-se a educação tecnicista tem origem no fim dos anos de 1950, com a exaustão do modelo escolanovista, surge a proposta educacional denominada de pedagogia tecnicista, baseada, sobretudo, nos interesses do capitalismo fabril. Esta nova forma de ensinar tinha como pressuposto a neutralidade científica e as premissas de eficiência, racionalidade e produtividade. O tecnicismo defendia a reorganização do processo educativo de forma a fazer da educação algo objetivo e operacional, na tentativa de entender as exigências de trabalho da sociedade da industrializada, deixando sua marca na educação até os dias atuais. Desta forma, a abordagem tecnicista busca o planejamento educacional com o objetivo de se estabelecer uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas e sociais que possam pôr em risco sua eficiência, padronizando o ensino (Saviani, 1984).

Na proposta da educação tecnicista, o indivíduo marginalizado pela sociedade e pelo sistema econômico passa a ser sinônimo de incompetente, ineficiente, improdutivo. O tecnicismo apresenta como seu princípio básico a organização racional dos meios, deixando o docente e o estudante em um plano secundário, no qual se executa o que está sendo proposto. Neste modelo educacional, o professor e o estudante passam à condição de meros executores do processo educativo que é concebido, planejado, coordenado e controlado por especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais (Saviani, 1984).

Para Frigotto (2011), nos anos de 1960 e 1970, a teoria do capital humano e o conjunto de postulados a ela intrínsecos, principalmente a ideia de que a instrução básica e instrumentalista levaria o país a se desenvolver economicamente, influenciou de forma sensível as políticas públicas e práticas pedagógicas no Brasil, principalmente durante o Golpe Civil-Militar de 64. Sendo assim, a instrução para o trabalho buscou a formação mínima necessária para que o indivíduo pudesse contribuir com o desenvolvimento econômico dos países desenvolvidos que buscavam, na época, a expansão de sua indústria e mercado consumidor, principalmente, entre os países subdesenvolvidos e com mão de obra barata e excedente.

Azevedo (2014) acrescenta que em 1962, ocorreu a aprovação do PNE que, em sua primeira versão, determinou, tanto de forma quantitativa, quanto qualitativa, as metas a serem cumpridas nos oito anos seguintes à implantação do plano. Esse avanço foi um dos importantes desdobramentos trazidos pela Lei 4.024/61. No entanto, o Golpe Civil-Militar de 1964 inviabilizou o PNE, ao passo que se determinou outras orientações para as políticas públicas brasileiras de educação.

Para Zainko (2008), na década de 1960, iniciam-se os primeiros processos de avaliação da educação, contudo, no âmbito do ensino superior, mais especificamente na pós-graduação, ainda durante o regime militar e, em um período posterior, a graduação também é incluída no processo. Este primeiro modelo de avaliação da educação tinha como objetivo implementar, de forma impositiva, um sistema avaliativo baseado nos princípios da produtividade e da eficiência, no qual as instituições de ensino superior deveriam buscar a obtenção de resultados considerados mínimos e cumprir metas de qualidade previamente estipuladas pelo Estado, aproximando cada vez mais a educação ao pensamento empresarial.

A LDB nº 5.692, de 1971, em seu artigo 57, estabelece a obrigação dos órgãos da administração do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Federal de Educação (CFE) de avaliar sistematicamente os planos e projetos educacionais implementados nos sistemas estaduais de ensino e do Distrito Federal, além de prestarem assistência técnica, também deveriam colaborar e suprir, inclusive, financeiramente o preparo e execução das avaliações dos planos e projetos educacionais, ligados ao Plano Setorial de Educação da União (BRASIL, 1971).

Segundo Azevedo (2014), na Ditadura Militar (1964-1985), as tentativas de se estabelecer um sistema de planejamento da educação estavam vinculadas aos planos setoriais de educação que, por sua vez, relacionam-se aos respectivos planos de desenvolvimento econômico. No período compreendido entre 1971 e 1985, entraram em vigor três planos nacionais de desenvolvimento: o Plano Nacional de Desenvolvimento I (1971 a 1974), o Plano Nacional de Desenvolvimento II (1975 a 1979) e o Plano Nacional de Desenvolvimento III (1980 a 1985). Todos os planos tinham em comum a intenção de adequar a educação brasileira para as demandas do capitalismo.

Para Saviani (2012), durante o período ditatorial brasileiro, a educação esteve diretamente vinculada aos interesses da burguesia e ao desenvolvimento da economia capitalista, causando um processo de subordinação do sistema educacional que estava sendo remodelado para atender às demandas do sistema capitalista.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), durante a década de 1980, as lutas políticas ocorridas para exigir a abertura democrática fizeram com que o Estado centralizasse em si mesmo as responsabilidades educacionais. O SAEB existente até a década de 1990, consistia na consulta feita às redes de ensino sobre quais eram os conteúdos que estavam sendo ministrados nas escolas, a partir destes dados era realizada a elaboração das provas. Os estudantes eram submetidos a testes de desempenho e questionários que se relacionavam às informações fornecidas pelas redes. As avaliações aplicadas antes da década de 1990 são consideradas a primeira geração de provas padronizadas brasileiras, elas não traziam consequências diretas para as escolas ou geram propostas de melhorias para os currículos escolares.

Para Oliveira e Araújo (2005), a história da escola brasileira passou por três concepções predominantes de qualidade, que foram ocorrendo ao longo do século XX. A primeira estava relacionada à excelência e exclusão, a segunda, estava voltada para a democratização e inclusão e, a terceira e mais atual, está vinculada aos exames padronizados como o ENEM. Sobre estas concepções, os autores

acrescentam que elas “foram construídas e circularam simbólica e concretamente na sociedade” (Oliveira; Araújo, 2005).

A partir da década de 1980, as provas padronizadas não tinham como objetivo principal o diagnóstico da aprendizagem dos estudantes, antes disso, visavam apenas diagnosticar o domínio de algumas competências. Outro fato importante é que os pressupostos teóricos utilizados para a elaboração das provas padronizadas, nesta época, possuem denominações diferentes entre os autores: “pedagogia do exame” (Luckesi, 2011); “educação baseada na prova ou educação baseada em evidências” (Saussez; Lessard, 2009), “neotecnicismo” (Freitas, 2011) e “avaliatocracia neopositivista” (Afonso, 2014).

Nos dias atuais, com a implementação das provas padronizadas pelo governo federal, a partir das premissas da LDB de 1996, a educação brasileira passou a ser sistematicamente avaliada. As provas padronizadas são aplicadas em todo país em diferentes periodicidades, focando em diferentes grupos de alunos e escolas. Há hoje uma preocupação em se saber a qualidade do ensino ofertado em todo território com a intenção de regular e melhorar, de forma sazonal, a oferta de uma educação de qualidade por meio de políticas de Estado.

Esse tipo de avaliação pode contribuir para inovação, ofertando novas teses e pesquisas em locais com menos interesse. Por exemplo, observa-se que o Brasil ocupa o quinto lugar com pouco mais de 25 documentos submetidos no período analisado, sendo assim, um campo fértil para pesquisas e publicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACER (2017). Instituto de Estatística da UNESCO. The principles of good practice in learning assessment. Melbourne: ACER. Disponível em: https://research.acer.edu.au/monitoring_learning/35/. Acesso em: 12 out. 2020.
- Afonso AJ (2014). Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, 19 (2): 487-507.
- Amaro I (2016). As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos eficientistas aos caminhos contra regulatórios. Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação, 11 (4): 1960-1978, out-dez. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7155>>. Acesso em: 12 maio 2020.
- Azevedo JML de (2014). Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da qualidade da educação básica. Retratos da Escola, Brasília, 8 (15): 265-280.
- Bonamino A, Souza SZ (2012). Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. Educação e Pesquisa, São Paulo, 38 (2): 373-388.
- Bordignon G (2011). O planejamento educacional no Brasil. Plano Nacional de Educação. Fórum Nacional de Educação – FNE (Colaboradores especiais: Arlindo Queiroz e Lêda Gomes). Junho.

Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf>.

Acesso em: 30 abr. 2018.

BRASIL (1971). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 15 out 2017.

BRASIL (2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Conheça o Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep>. Acesso em 23 jul. 2019.

BRASIL(1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

Ferreira NSA (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. Rev. Educação e Sociedade (79).

Freitas LC (2011). Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil. Fontoura HA (Org.). Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped: 72-90.

Frigotto G (2011). Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, 16 (46): 235-274.

Gaulejac V de (2007). A gestão como doença social. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Harvey D (2008). A condição pós-moderna. Tradução de Adail Sobral, Maria Stela Gonçalves. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Luckesi CC (2011). Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 19 ed. São Paulo: Cortez.

Oliveira RP, Araújo GC de (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação? Revista Brasileira de Educação, (28): 5-25.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO-UIS). Database. 2019. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

Quivy R, Campenhoudt LV (2005). Manual de Investigação em Ciências Sociais. 4. ed. Coleção Trajectos. Lisboa: Gradiva.

Saussez F, Lessard C (2009). A educação baseada na prova. Do que se trata? Quais são suas implicações? Ferreira EB, Oliveira DA (Orgs.) Crise da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Saviani D (1984). Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 3ed. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Saviani D (2012). A Pedagogia no Brasil: História e teoria. 2 ed. Campinas-SP: Autores Associados.

- Teixeira A, Lourenço Filho MB, Azevedo F de (2006). O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial: 188–204.
- Travitzki R (2013). ENEM: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. Departamento de Educação da Universidade de São Paulo (Tese), São Paulo. 332p.
- Verger A, Parcerisa L, Fontdevila C (2018). The growth and spread of large-scale assessments and test-based accountabilities: a political sociology of global education reforms. *Educational Review*, 71 (1): 5-30.
- Zainko MAS (2008). Avaliação da Educação Superior no Brasil: Processo de Construção Histórica. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 13 (3): 827-831. Universidade de Sorocaba, Brasil.
- Zen RT (2018). Implicações da Prova Brasil no Trabalho de Professores da Rede de Ensino de Cascavel-PR: contradições entre as exigências das avaliações em larga escala e o currículo municipal. Departamento de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas Universidade Federal de São Carlos (Tese), São Carlos. 244p.

Índice Remissivo

D

Discriminação · 31

E

Educação · 12, 14, 16, 18

Escola · 46

L

Leis · 39, 44

Literatura · 9

P

Provas Padronizadas · 21

R

Reformas · 49

Releitura · 27

Sobre o organizador

  **LUCAS RODRIGUES OLIVEIRA**



Mestre em Educação pela UEMS, Especialista em Literatura Brasileira. Graduado em Letras - Habilitação Português/Inglês pela UEMS. Atuou nos projetos de pesquisa: Imagens indígenas pelo “outro” na música brasileira, Ficção e História em Avante, soldados: para trás, e ENEM, Livro Didático e Legislação Educacional: A Questão da Literatura. Diretor das Escolas Municipais do Campo (2017-2018). Coordenador pedagógico do Projeto Música e Arte (2019). Atualmente é professor de Língua Portuguesa no município de Chapadão do Sul.

Contato: lucasrodrigues_oliveira@hotmail.com.



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