



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ENTRE CONCEITOS E RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA

LEARNING ASSESSMENT: BETWEEN CONCEPTS AND PEDAGOGICAL RELEVANCE

ÉVALUATION DE L'APPRENTISSAGE: ENTRE CONCEPTS ET PERTINENCE PÉDAGOGIQUE

Caroline Delfino dos Santos*; **Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima**; **Jurema Rosa Lopes Soares** ^{**}; **Glhevysson dos Santos Barros***

Palavras-chave
Avaliação da
aprendizagem.
Avaliação
externa.
Banco
Mundial.

Resumo: Ao compreendermos o peso social e político impressos na aquisição de conhecimentos científicos e considerarmos que tais conhecimentos se revelam efetivamente distantes da classe pobre, inferimos que o processo avaliativo pode ser capaz de contribuir com a propagação das assimetrias de classes. Assim, esse estudo tem por objetivo discutir o papel político-pedagógico da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, identificando elementos capazes de se revelar como excludentes na medida que se posicionam a favor de interesses mercadológicos e não educacionais. Pautados nessa crítica, inserimos reflexões sobre as avaliações externas implementadas no Brasil, bem como intervenções do Banco Mundial na educação brasileira. Para corroborar com o debate, nosso referencial teórico se estrutura a partir dos estudos de Hoffmann e Esteban. A metodologia empregada orienta-se a partir da pesquisa bibliográfica, tendo sido eleitas ainda importantes fontes documentais relacionadas ao campo da educação. Por fim, com base nas análises empregadas nas diferentes concepções em torno da avaliação, inferimos que a prática avaliativa compreende oportunizar aos alunos serem parâmetros de si mesmo ao longo de sua trajetória escolar. Avaliar sobre essa perspectiva pode significar, dentre outras questões, estar atento ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando o seu processo de aprendizagem como sendo próprio.

Keywords

Learning
assessment
External
evaluation
World Bank

Abstract: When we understand the social and political weight printed in the acquisition of scientific knowledge and consider that such knowledge proves to be effectively distant from the poor class, we infer that the evaluation process may be able to contribute to the spread of class asymmetries. Thus, this study aims to discuss the political-pedagogical role of assessment in the teaching-learning process, identifying elements capable of revealing themselves as excluding as they stand in favor of market and non-educational interests. Based on this criticism, we included reflections on external evaluations implemented in Brazil, as well as interventions by the World Bank in Brazilian education. To corroborate the debate, our theoretical framework is based on the studies of Hoffmann and Esteban. The methodology used is based on bibliographic research, and important documentary sources related to the field of education were also chosen. Finally, based on the analyzes used in the different conceptions around the evaluation, we infer that the evaluative practice comprises giving the students the opportunity to be parameters of themselves throughout their school trajectory. Assessing this perspective can mean, among other issues, being attentive to students' cognitive development, considering their own learning process.

* Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio, Rio de Janeiro, Brasil.

** Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil.

E-mail:
guersonbarros@gmail.com;

Recebido em: 10-05-2020

Aprovado em: 03-07-2020

Publicado em: 20-07-2020



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons Attribution 4.0

Palabras clave
Évaluation de
l'apprentissage
Évaluation
externe
Banque mondiale

Resumen: Lorsque nous comprenons le poids social et politique imprimé dans l'acquisition de connaissances scientifiques et considérons que ces connaissances s'avèrent effectivement éloignées de la classe pauvre, nous déduisons que le processus d'évaluation peut contribuer à la propagation des asymétries de classe. Ainsi, cette étude vise à discuter du rôle politico-pédagogique de l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage, en identifiant des éléments capables de se révéler comme exclusifs en faveur des intérêts marchands et non éducatifs. Sur la base de cette critique, nous avons inclus des réflexions sur les évaluations externes mises en œuvre au Brésil, ainsi que les interventions de la Banque mondiale dans l'éducation brésilienne. Pour corroborer le débat, notre cadre théorique est basé sur les études de Hoffmann et Esteban. La méthodologie utilisée est basée sur la recherche bibliographique, et d'importantes sources documentaires liées au domaine de l'éducation ont également été choisies. Enfin, sur la base des analyses utilisées dans les différentes conceptions autour de l'évaluation, nous en déduisons que la pratique évaluative consiste à donner aux élèves la possibilité d'être des paramètres d'eux-mêmes tout au long de leur parcours scolaire. Évaluer cette perspective peut signifier, entre autres, être attentif au développement cognitif des élèves, en tenant compte de leur propre processus d'apprentissage.

1. INTRODUÇÃO

Dados apresentados pelo Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 “Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI” revelam que o Brasil se encontra na 9ª posição entre os países economicamente mais ricos do globo, embora as desigualdades sociais o posicionem entre as nações com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) significativamente comprometido. Historicamente apresentamos um quadro de precariedade na oferta dos serviços básicos de saúde, segurança, emprego, moradia e educação, em especial à classe mais pobre. Para sanar os problemas relacionados à educação, o país compreende que a solução consiste em importar metodologias pedagógicas de países com características econômicas e sociais distintas das nossas.

É nesse contexto que se insere também a prática avaliativa, tal como observa a professora Jussara Hoffmann ao afirmar que “A teoria da avaliação educacional no Brasil sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir dos anos 60, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler conhecida como ‘avaliação por objetivos’ (HOFFMANN, 2003 b, p. 33).

Segundo alguns estudos promovidos por Jussara Hoffmann (2003), importante nome no campo dos estudos sobre avaliação, o termo foi construído pelo norte-americano Half Tyler, no ano de 1930. Tal expressão, até então pouco empregada, emerge a partir do alto

índice de reprovação ocasionando significativo impacto na economia. Tyler compreendia o ato avaliativo como uma tentativa de determinar se os objetivos traçados estavam sendo alcançados ou não pelos alunos. Assim a avaliação se limitava à definição e alcance dos objetivos, concentrando no aluno a responsabilidade pelo seu desempenho.

A perspectiva de Half Tyler foi bastante aceita pela comunidade docente, sendo ainda recorrente nas escolas. Mais tarde, tais ideias alcançam maior notoriedade a partir de Benjamin Bloom, psicólogo educacional notoriamente conhecido pela autoria da “Taxinomia de Bloom”, técnica que vincula a aprendizagem ao alcance de objetivos (HOFFMANN, 2003).

Ao longo dos anos diferentes conceitos foram aplicados à ideia de avaliação. O período entre os anos de 1930 e 1945 ficou conhecido no campo da avaliação como período "Tyleriano". Embora tal expressão não seja tão usual no meio acadêmico, a prática avaliativa viesada pelos preceitos de Tyler manteve-se, resistindo às propostas que emergiram. A "avaliação por objetivos" tão difundida na educação era empregada com vistas a moldar os comportamentos dos alunos, sendo, sobretudo utilizada como instrumento capaz de mensurar e punir posturas reprováveis no cenário escolar.

No Brasil, até o ano de 1970, o termo adotado nas escolas e redações oficiais era "exame". A respeito dos documentos normativos, em consulta à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692, implementada no ano de 1971, em seu capítulo 5, embora a mesma faça menção à avaliação formativa, termo cunhado por Michael Scriven, segundo Hoffmann (1998), identificamos que a legislação se refere à avaliação como "Sistema de aferição do conhecimento escolar" (BRASIL, 1971). A atual LDB nº 9394, assinada em 1996, no capítulo II, artigo 24, tal como a lei que a antecedeu, faz menção ao termo “avaliação” como forma de verificação do desempenho escolar, contudo, chama-nos a atenção para o aspecto contínuo inerente ao desenvolvimento dos alunos:

A verificação do rendimento escolar observará o(s) seguinte(s) critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as eventuais provas (BRASIL, 1996).

Analisando a história da avaliação, identificamos que sua origem perpassa pelo conceito de exame. Ao longo do referido trabalho será usado o termo avaliação em sua

amplitude geral, ora para se referir a exame, ora a avaliação alinhada a uma perspectiva mediadora ou dialógica.

Podemos identificar diferenças quanto ao uso da terminologia “avaliação”, contudo a prevalência de avaliações externas com ênfase sobre dados estatísticos nos revelam que o elemento processual não necessariamente recebe a tônica mencionada na lei. As instituições de ensino, em sua prática cotidiana, revelam inclinações ao forte modelo proposto por Tyler, ainda em meados da década de 1930, há aproximadamente um século (HOFFMANN, 2003 b).

Ao compreendermos o peso social e político impressos na aquisição de conhecimentos científicos e, ao considerarmos que tais conhecimentos se revelam efetivamente distantes da classe pobre, inferimos que o processo avaliativo pode ser capaz de contribuir com a propagação das assimetrias de classes. Assim, esse estudo se propõe a discutir o papel político-pedagógico da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, identificando elementos capazes de se revelar como excludentes na medida que se posicionam a favor de interesses mercadológicos e não educacionais.

Para corroborar com o debate, trazemos conceitos importantes sobre a avaliação à luz dos estudos de Hoffmann e Esteban. Como contraponto às perspectivas dos referidos teóricos, fazemos menção às avaliações externas instituídas pelo governo federal, bem como a participação do Banco Mundial no estabelecimento de metas e tomadas de decisões a respeito da educação e, conseqüente, avaliação escolar.

A metodologia empregada orienta-se a partir da pesquisa bibliográfica, tendo como recorte temporal para análise da temática a década de 1930 até o presente momento. Foram eleitas ainda importantes fontes documentais relacionadas ao corpo legislativo da educação, capazes de subsidiar dados citados ao longo do trabalho.

2. AVALIAÇÃO OU EXAME? ALGUMAS REFLEXÕES

A avaliação se confunde com o exame quando se preocupa em medir e quantificar resultados, desconsiderando o caminho traçado pelo aluno, bem como os meios percorridos para se chegar ao fim. Os fatores externos ao ambiente escolar como questões socioeconômicas, conflitos domésticos, dificuldades cognitivas não são levados em consideração, dentro da lógica do exame.

Observando a prática examinatória pontuada por Comenius, filósofo da didática moderna no século XVII, notamos que esta não tinha por objetivo punir o aluno nem mesmo responsabilizá-lo por sua não aprendizagem. Isso ocorria para que ele não perdesse o interesse pelos estudos. Comenius acreditava que os maus resultados eram em consequência da aplicação de métodos inadequados por parte do professor. O exame então era entendido como um promotor do desempenho, sendo, portanto, submetido aos alunos com esse fim (BARRIGA, 2003).

A prática de aplicação de testes é recorrente, vide Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) implementado há mais de duas décadas (BRASIL, 1998). Os testes de forma geral são vistos como uma ferramenta para incentivar os alunos a estudarem. Cumpre-nos salientar que a crítica se pauta sobre o valor atribuído ao instrumento, bem como sua intencionalidade e forma de condução da prática. Para que o instrumento cumpra as funções estimadas é importante que o aluno seja notificado a respeito de todo e qualquer processo avaliativo, estando ciente do seu valor pedagógico e não apenas estatístico. Em caso de ser mal gerido, o teste, assim como provas e afins, pode acarretar em efeito negativo, despertando nos alunos sentimento de medo, aflição, esquecimento, além de um resultado que não reflita sua real aprendizagem (HOFFMANN, 1998).

No início do século XX, surgiram as chamadas provas de inteligência que julgavam o coeficiente de Intelectual de cada indivíduo. A partir dos resultados das provas era possível indicar a posição social/profissional que o indivíduo estaria apto a exercer. Assim, uns eram preparados para cursar nível superior, enquanto outros eram preparados para o exercício do trabalho braçal. Nesse contexto, as classes populares seriam consideradas, em sua maioria, desprovidas de inteligência, uma vez que foram os filhos dos pobres que passaram a exercer as funções que exigiam força física e não mental. Consequentemente, ascender socialmente tornou-se algo quase um percurso pouco provável, cabendo-lhes a oferta de mão de obra barata (GARCIA, 1995).

A autora ainda relata que no Brasil, na década de 1970, com a ascensão da pedagoga tecnicista, cabia aos orientadores educacionais, por meio da aplicação dos testes vocacionais, reafirmar a segregação social no âmbito da escola. A prática intensificava ainda mais a exclusão social e a desigualdade de oportunidades. Não há como não relacionar tal concepção de avaliação excludente ao fracasso escolar. Traços da história não nos permitem divorciar a reflexão sobre a avaliação do debate político, ambos estão entrelaçados.

Na medida em que a avaliação, parte efetiva de uma proposta pedagógica, se orienta por práticas de exclusão, marginalização, autoritarismo e punição, é esperada a intensificação do baixo rendimento escolar do aluno. Em contrapartida a tais ideais, uma avaliação alinhada a uma visão mais democrática, humana e inclusiva, onde pode ser capaz de compreender as especificidades de cada aluno, propondo um olhar mais sensível ao processo de aprendizagem. De acordo com Esteban (2003, p. 15):

A avaliação escolar numa perspectiva excludente silencia as pessoas, suas culturas e seus processos de construção de conhecimentos; desvalorizando saberes, fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com a ausência de conhecimento.

A avaliação espelha os ideais pedagógicos que a escola deseja seguir. Quando a avaliação é adotada na condição de exame, supervaloriza o erro do aluno, enfoca o que o ele não aprendeu, rotulando-o através de ideias pré-concebidas. O exame, por assim dizer, apresenta um perfil excludente, selecionador, inflexível, autoritário, com foco sobre o produto final. Ele enfatiza de forma negativa o não acerto, quando na verdade esse deveria ser o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem (HOFFMANN, 2003 a).

Em contrapartida, a avaliação utiliza o erro do aluno para chegar à aprendizagem, se coloca como investigativa, observadora, diagnóstica, dialógica, revelando ser compreensiva, incluyente e contínua (ESTEBAN, 2003).

De acordo com as literaturas, a avaliação é a cima de tudo, um movimento de acolhida, um ato amoroso que não se processa sob a forma de controle e disciplinamento social. Ela respeita o nível do desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e não faz uso dos resultados apresentados para repudiá-lo, nem mesmo desmerecê-lo. Ela está a serviço de uma educação transformada, humanizadora contrária à domesticação dos educandos. A frieza e inflexibilidade do exame perdem lugar para a sensibilidade da avaliação que não se prende aos dados quantitativos, mas considera os aspectos sociais e afetivos apontados pelos alunos durante todo o processo, e não apenas ao final de cada período.

3. AVALIAÇÕES EXTERNAS: PRINCÍPIOS E NORMATIVAS

As avaliações externas elaboradas pelo governo federal têm como objetivo emitir um valor sobre a educação das escolas públicas e privadas, nas esferas municipal, estadual e federal. Para aferir os conhecimentos dos alunos, tais avaliações ancoram-se em aplicação de

exames que, analisados de forma descontextualizada e aleatória, revelam apenas o que os alunos não sabem. Essas avaliações não consideram os limites impressos no processo de ensino-aprendizagem, em especial, dos alunos oriundos das escolas públicas localizadas em regiões periféricas.

A respeito das ideologias presentes no exame, Foucault (2007) nos adverte para o fato deste configurar-se como uma manifestação de poder. O autor reitera ainda que os exames correspondem a um objeto de coerção que visa estabelecer um comportamento disciplinar nos alunos:

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. Nele vem se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, da demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo seu brilho visível (FOUCAULT, 2007, p. 154).

Como exemplo de prática examinatória coercitiva, tal como conceituada por Foucault (2007), vimos nas avaliações externas uma demonstração de imposição ao que os alunos devem aprender em escala nacional. A seleção dos conteúdos previstos em tais avaliações desconsidera as especificidades culturais de cada região, escola, aluno, bem como as assimetrias presentes no contexto econômico.

Discutir sobre avaliação da aprendizagem implica-nos analisar o papel atribuído às avaliações de caráter externo. Nesse debate se insere um olhar sobre programas como Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), voltados especificamente para o ensino fundamental com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização dos alunos.

Implementada no ano de 2007, a Provinha Brasil, se propõe a “avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais” (BRASIL, 2007). Conforme a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, com a aplicação da avaliação nacional, pretende-se ainda “oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 2007). O propósito presente no documento desqualifica as avaliações que são realizadas pelos professores questionando a eficácia das mesmas, além de banalizar o conceito de autonomia docente, visto que algumas

unidades de ensino redirecionam seus planejamentos pedagógicos conforme o que é previsto nos exames.

As avaliações externas ditam que conteúdos precisam ser explorados na sala de aula com vistas ao alcance de metas estabelecidas em consonância com as diretrizes da educação nacional e com isso atuam como regulador do que deve ser ensinado aos alunos. As políticas avaliativas delineiam o currículo escolar excluindo elementos específicos das culturas dos alunos: seus percursos intra e extramuros escolares, contexto familiar, dados econômicos e outros elementos constitutivos da vida dessas crianças e jovens.

Seu caráter pragmático objetiva reduzir a discussão em relação ao complexo processo de aprendizagem, como reduzidas também são as formas de aferição dos resultados, por sinal, frios e descontextualizados. Em suas reflexões, Esteban (2012, p. 574) considera que:

A política de avaliação apresenta-se como meio para se alcançar melhor qualidade na educação brasileira, porém se fundamenta na redução de seu sentido e na simplificação nas análises sobre a produção dos resultados escolares. Ao simplificar processos complexos, retira da reflexão e do debate aspectos indispensáveis à ação escolar, aos processos de aprendizagem, aos projetos de ensino e aos posicionamentos dos sujeitos em relação a seus resultados globalmente considerados, não apenas sujeitos hierarquicamente posicionados segundo seus desempenhos.

Em nome da melhoria da educação, são implementados meios reguladores que ditam aos professores o que deve ou não ser trabalhado na sala de aula, ratificando mais uma vez que as culturas dos alunos não cabem em uma perspectiva curricular dita oficial. Visando o alcance das metas, a estrutura dos exames intenta nortear as práticas dos docentes em intervalos de tempo cada vez mais curtos. Assim, velhas práticas são travestidas de novas políticas avaliativas, impondo fazeres ao professor.

Ainda em análise à redação da referida portaria, identificamos que a mesma sugere que o cotidiano vivenciado pelos professores e alunos não seja capaz de revelar a esses docentes casos que requeiram maior atenção. Nesse contexto, os resultados coletados nos exames retratam apenas um momento estático, sem proporcionar uma leitura mais aprofundada sobre o que as crianças e seus professores vivenciam dia a dia no complexo universo que é a sala de aula. As aprendizagens cotidianas, ou mesmo as circunstâncias em que tais aprendizagens se dão, são negligenciadas nos resultados.

Os exames externos, tal como estão postos, custam a convencer-nos de uma possível relação com a real aprendizagem dos alunos. Esteban (2012) aponta para o efeito contrário:

“(…) o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares” (ESTEBAN, 2012, p. 571).

Da forma como são aferidos, os conhecimentos são compreendidos pelos organizadores do processo avaliativo como uma relação de conteúdos previamente selecionados por pessoas que desconhecem os alunos, especificamente o contexto socioeconômico ao qual encontram-se inseridos. Por essa perspectiva, não é possível afirmar que há um processo cuidadoso de investigação sobre as construções dos alunos, suas trajetórias e progressos pedagógicos.

Com o objetivo de traçar um panorama em torno da educação brasileira, bem como, o contexto vivenciado por alunos e professores em sala de aula, em 2014 o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) elencou importantes indicadores. De acordo com a Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED), tais indicadores revelam tendências pertinentes à educação básica, em seus diferentes segmentos, desde a educação infantil à educação a distância, além da educação profissionalizante.

Dentre os indicadores apontados pelo INEP, citamos: Indicador de adequação da formação docente; Taxa de distorção idade-série; Percentual de docentes com curso superior; Indicador de esforço docente; Indicador de Regularidade do Corpo Docente; Número médio de alunos por turma; Número médio de hora-aula diária; Indicador de Complexidade da Gestão Escolar e Censo Escolar. Além dos dados relacionados às questões socioeconômicas, o INEP descreve a infraestrutura básica, a organização escolar, a disponibilização de equipamentos, correlacionando esses elementos ao processo de ensino-aprendizagem na unidade de ensino.

Para além dos dados quantitativos, o acesso aos indicadores educacionais nos permite analisar a qualidade do ensino, tendo como base de estudos não apenas o desempenho escolar de cada aluno/escola de forma individual, mas, sobretudo, insere informações relacionadas a aspectos de cunho socioeconômico. Com base na inclusão do Indicadores de Nível Socioeconômico (INSE), identificamos que a aplicação das avaliações externas pode, não apenas apresentar os resultados relacionados ao desempenho dos alunos, mas descrever em que circunstâncias tais crianças revelam tais resultados. Assim, a menção ao presente indicador nos permite refletir sobre as assimetrias presentes no processo educacional, correlacionado os fatores externos ao desempenho dos alunos. Por essa ótica, consideramos que o sistema educacional não se divorcia do debate social.

O INEP compreende que os indicadores oferecem aos governantes, gestores e sociedade civil subsídios para um melhor acompanhamento da qualidade da educação básica. Tais indicadores podem reorientar os programas de políticas públicas educacionais e gestão dos sistemas de ensino ao nível nacional em busca da oferta de melhorias no processo de ensino-aprendizagem, bem como a diminuição de desigualdades sociais e regionais que, não por acaso, refletem nos resultados aferidos.

A inserção do INSE oportuniza a divulgação e análise do perfil dos alunos avaliados favorecendo relacionar os resultados identificados a um contexto social, econômico e cultural dos alunos. De acordo com a Nota Técnica sobre o Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE), emitida pelo INEP, no ano de 2015:

Na década de 1960, as pesquisas sobre essa temática ganharam destaque, especialmente em virtude do estudo *Equality of Educational Opportunity* (COLEMAN *et al.*, 1966), desenvolvido nos Estados Unidos para o atendimento de uma determinação legal. O Relatório Coleman, como ficou conhecido, procurou investigar, a partir de uma amostra representativa de escolas, como as oportunidades educacionais eram distribuídas entre os estudantes pertencentes a diversos grupos, em termos de raça, cor, religião e origem nacional. Nessa pesquisa foram aplicados testes aos alunos de diversas séries do ensino fundamental e médio, na terminologia brasileira, e questionários contextuais, que coletaram informações sobre as características das escolas, diretores, professores e dos próprios alunos. A partir das análises realizadas sobre esse conjunto de dados foi possível determinar a associação entre vários fatores e o desempenho acadêmico, bem como as desigualdades existentes entre os diversos grupos investigados. De modo geral, os resultados mostraram que o grupo formado pelos alunos brancos teve melhor desempenho médio nos testes quando comparados com os demais; o nível socioeconômico possui uma forte relação com o desempenho e os fatores escolares afetam de maneira mais acentuada o desempenho dos alunos menos favorecidos. As análises de Bourdieu (2004) também revelaram aspectos importantes das relações entre o sistema escolar e a estrutura da sociedade, ao mostrar como o êxito no percurso escolar se deve, em boa parte, à proximidade entre a cultura da escola e a da família (INEP, 2015).

Embora tenhamos a inserção dos aspectos socioeconômicos dos alunos nos dados pertinentes às unidades de ensino, as avaliações externas ainda se configuram como pauta de debate visto mesmas apresentam um formato rígido. A quantificação dos erros cometidos pelos alunos não oportuniza uma reflexão mais crítica sobre o que esses revelam não saber,

não sendo, portanto, possível afirmar se tais erros configuram-se como dificuldades de aprendizagem.

Os resultados detectados não são suficientes para munir o corpo docente com dados substanciais capazes de causar inferências mais significativas sobre o aprendizado dos alunos. Ao contrário, tais dados podem corroborar na estigmatização das escolas e alunos que, com frequência, não alcançam as metas pré-estabelecidas. Assim, tais exames não se traduzem como políticas eficientes na diminuição das desigualdades de caráter socioeducacionais que afetam aos alunos das escolas públicas em relação aos alunos pertencentes a uma classe economicamente favorecida, oriundos das unidades privadas.

Em 2012, por meio da Portaria Nº 867, é instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 8 anos (PNAIC), bem como ações e diretrizes. Com ele, surge também a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Diferente da Provinha Brasil que trabalha com amostras, a ANA tem função censitária, além de ampliar a área curricular a ser investigada. Tal avaliação apresenta como objetivo verificar o nível de alfabetização e letramento em língua portuguesa e alfabetização Matemática através da aplicação e análise de testes cognitivos, tendo como público-alvo alunos do 3º ano de escolaridade. O INEP considera que os resultados da ANA podem ser utilizados na reorientação das práticas pedagógicas sempre que for identificada tal necessidade.

De acordo com a legislação, em seu artigo 5º, as principais características da avaliação consistem em:

- I - Ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no Ciclo de Alfabetização;
- II - A utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do Ciclo de Alfabetização do ensino fundamental, conforme disposto no art. 30 da Resolução CEB/CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III - Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV - Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;

V - Oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2012).

Os documentos oficiais insistem em redações a favor da educação, entretanto, termos como “melhoria da qualidade do ensino” ainda se revelam consideravelmente vagos. Quando políticas públicas avaliativas são implementadas com ênfase em aspectos quantitativos em detrimento dos elementos qualitativos, deixam evidente o abismo posto entre as demandas do chão da escola e as demandas de um país que se dobra as imposições de instituições presentes no mercado.

4. A RELAÇÃO ENTRE AS INTERVENÇÕES DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO E A AVALIAÇÃO ESCOLAR

No bojo da discussão sobre a avaliação, insere-se a influente participação do Banco Mundial nos delineamentos sobre educação, que se dá, dentre outras coisas, por meio da orientação em se elevar as estatísticas em educação. Embora o Brasil apresente um considerável crescimento no nível de escolaridade da população, elementos como “aprovação automática” nos colocam o desafio de pensar sobre a forma como a avaliação escolar vem sendo negligenciada em detrimento de interesses internacionais e outras questões vinculadas ao mercado financeiro (BANCO MUNDIAL, 2010, s/p).

Apesar de a aprovação automática ter sido adotada em países como a Itália com o objetivo de oportunizar o acesso dos alunos ao ensino obrigatório sem aparentes entraves, pautados no princípio da inclusão e no respeito às diferenças individuais (HOFFMANN, 1998), no Brasil, ao contrário, tal medida configura-se em verdadeira estratégia para minorar as estatísticas e assim camuflar a qualidade da educação.

O Banco Mundial e outros importantes grupos agregados a ele, como BIRD e afins, apresentam acentuada participação nas configurações dadas à educação dos países associados, em especial o Brasil. Fonseca (2007) disserta sobre a histórica influência do Banco Mundial na construção e acompanhamento das diretrizes da educação brasileira quando afirma que:

A partir de 1971, o Banco Mundial vem prestando cooperação técnica à educação brasileira, por meio de projetos de cofinanciamento desenvolvidos no âmbito do Ministério da Educação. (...) Os três primeiros empréstimos tomados pelo Ministério da Educação sob financiamento do Banco inseriram-se na linha de créditos convencionais (ou de investimento) que se caracterizavam pela predefinição de metas e pelo acompanhamento direto do banco, em

todas as fases da execução dos projetos e em todos os níveis da administração educacional (FONSECA, 2007, p. 180).

Embora Fonseca (2007) apresente uma análise da relação entre o Banco Mundial e o Brasil no período de 1971 a 1990, no documento elaborado pelo próprio Banco *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos*, é possível identificar que nos 20 anos subsequentes o país manteve uma estreita articulação com o instituto. O estudo elaborado reconhece que o Brasil desenvolveu políticas que caminhavam de forma articulada aos projetos previstos pelo seu cofinanciador, com especial atenção à avaliação do desempenho educacional. No trecho a seguir, o referido órgão destaca o aumento da escolaridade apresentada no Brasil em relação a outros países do mundo:

O estudo analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos. Uma criança brasileira de 6 anos de idade nascida hoje no quintil mais baixo da distribuição de renda completará mais que o dobro de anos de escolaridade que seus pais. O nível médio de escolaridade da força de trabalho desde 1995 melhorou mais rápido do que qualquer outro país em desenvolvimento, mais do que a China, que tinha estabelecido recordes globais de aumento da escolaridade nas décadas prévias. Grandes disparidades de desempenho em comparação a outros países de renda média na América Latina e outras regiões estão sendo reduzidas, tais como o a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental e a cobertura pré-escolar. E, em áreas chave como a da avaliação da aprendizagem estudantil e do monitoramento do desempenho educacional em geral, o Brasil é hoje um líder global (BANCO MUNDIAL, 2010, s/p).

Não por acaso, a escolaridade da população vem apresentando significativo aumento, acompanhando as expectativas previstas na declaração e conseqüentemente os interesses oriundos das organizações internacionais que não apenas a financiaram, como também estiveram presentes durante sua elaboração.

Fonseca (2007) considera que os empréstimos são questionáveis diante da análise dos resultados financeiros e pontua que, à época, o próprio Ministério da Educação (MEC), na figura dos técnicos e dirigentes, considerava que algumas ações poderiam ser efetivadas por meio de recursos próprios ao invés de financiamentos com ampliação da dívida externa e afins.

Em 2015 o Banco Mundial anuncia duplicação de financiamentos, chegando ao total de US\$ 5 bilhões até o presente ano de 2020, com vistas à erradicação da pobreza no mundo (BANCO MUNDIAL, 2015). O financiamento atrelava-se aos resultados inerentes à

educação. De acordo com informações apresentadas pelo próprio órgão financeiro, o objetivo supera a expectativa da universalização do ensino, e intenta assegurar que as crianças “adquiram conhecimentos em leitura, matemática e aptidões não cognitivas de que necessitam para escapar da extrema pobreza” (BANCO MUNDIAL, 2015, s/p). O interesse pela aprendizagem das crianças em situação de desvantagem ora pelo fator pobreza, gênero, distância ou mesmo deficiência, pauta-se ainda na ideia de que elas possam “compartilhar os benefícios do crescimento econômico e impulsionar a inovação e a criação de emprego” (BANCO MUNDIAL, 2015, s/p).

O Banco Mundial se auto declara como o maior financiador da educação em todo o globo. Dados apresentados pelo *site The world Bank* revelam que “a instituição investiu US\$ 40 bilhões neste setor desde 2000, apoiando a educação mediante os próprios empréstimos, bem como supervisionando subsídios por meio da Parceria Global para a Educação, da qual é parceiro fundador” (BANCO MUNDIAL, 2015, s/p).

Conforme apontado pela instituição financeira, os índices de evasão escolar diminuíram e as crianças apresentam também menores índices de retenção. Diante da chamada promoção automática, uma alternativa adotada em larga escala pelos sistemas de ensino, questionamo-nos com que qualidade essas crianças e jovens passam pela escola, como são pedagogicamente avaliadas e que sentidos são impressos em sua aprendizagem. A universalização do ensino obriga-nos a pensar em como atender com qualidade a população pobre que hoje se encontra e permanece na escola pública por mais tempo. Nesse contexto, o debate sobre avaliação se apresenta como uma temática importante e, sobretudo, política.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto objetivou discutir sobre a avaliação da aprendizagem a partir da vertente político-pedagógica tecida por importantes teóricos da área. Entretanto, cumpre-nos o papel de pensarmos a respeito da ideologia presente nas políticas de avaliação externa, bem como na interferência de instituições financeiras internacionais sobre a educação brasileira e consequente a avaliação escolar.

O trabalho é iniciado a partir da apresentação da problemática, tendo como principal tema a avaliação da aprendizagem escolar e a distância entre os princípios pedagógicos previstos no conceito de avaliação e a prática instituída nas escolas e nas imposições dos sistemas de ensino.

A segunda seção intitulada como “Avaliação ou exame? Algumas reflexões” apoia-se nas contribuições literárias de Hoffmann e Esteban e se propõe a discutir as implicações ideológicas de ambos os termos.

A terceira seção “Avaliações externas: Princípios e normativas” pontua o perfil das avaliações externas implementadas nas últimas décadas, com ênfase sobre a Provinha Brasil e a ANA. Tratam-se de duas avaliações voltadas para o ensino fundamental, especificamente com vistas a aferir sobre a alfabetização das crianças de 6 (seis) anos.

A quarta e última seção “A relação entre as intervenções do Banco Mundial na educação e a avaliação escolar” versa sobre a impactante participação da instituição na educação, definindo sobre a ampliação da escolaridade da população. A esse respeito pontuamos que a concessão de recursos está diretamente atrelada à intervenção do banco, não apenas por meio de um acompanhamento minucioso dos planos de ação, como através do próprio direcionamento de diretrizes e imposições de metas: “Cada vez mais o Grupo Banco Mundial tem vinculado o financiamento da educação à obtenção de resultados pré-acordados, destinando US\$ 2,5 bilhões ao financiamento baseado em resultados nos últimos cinco anos” (BANCO MUNDIAL, 2015, s/p).

Após os estudos em torno das concepções vigentes sobre a prática avaliativa, inferimos que o ato de avaliar não se correlaciona a interesses coercivos, punitivos, nem mesmo excludentes. Ele imprime, portanto, a concepção política de cada escola, de cada professor, relacionando-se diretamente aos ideais de educação que se almeja construir.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: Próximos passos - Sumário Executivo**. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 mar. 2020.

_____. **O Grupo Banco Mundial duplica o financiamento baseado em resultados para a educação no total de US\$ 5 bilhões nos próximos cinco anos**. The World Bank [18 de maio de 2015]. Incheon, República da Coreia, 2015. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2015/05/18/world-bank-group-doubles-results-based-financing-for-education-to-us5-billion-over-next-5-years>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BARRIGA, Ángel Díaz. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5692, de 5 de agosto de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 11 jul. 2020.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 26 de abril de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 12 jul. 2020.

_____. **Ministério da Educação**. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, 26 de abril de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provinha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf. Acesso em: 9 jul. 2020.

_____. Portaria normativa nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, 5 de julho de 2012. Brasília, 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf Acesso em: 11 jul. 2020.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmem Sanches. Diferença, alteridade e aprendizagem: Desafios infantis ao saber docente. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/2355b.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 13ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. 34ª Ed. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: Do pensar ao agir em avaliação**. 7ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 22ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 2003 a.

_____. **Avaliação: Mito e desafio:** Uma perspectiva construtiva. 34^a Ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2003 b.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Nota técnica: Indicador de Nível Socioeconômico das escolas da educação básica (Inse).** Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf. Acesso em: 11 jul. 2020.

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019** “Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI”. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/library/relatorio-do-desenvolvimento-humano-2019.html> Acesso em: 16 jun. 2020.