

ANÁLISE CRÍTICA DA SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR ÀS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA: CASO SAEB

MARA HEID MOREIRA DA ROSA
IFSULDEMINAS, Câmpus Inconfidentes
Especialização em Educação Matemática

Inconfidentes, Minas Gerais

marahaid@hotmail.com

Correspondência:

Rua Humberto Bonamichi, 46

Centro – Inconfidentes – MG

CEP: 37.576-000

Inconfidentes (MG)

Outubro, 2013

Análise crítica da submissão da Educação Escolar às Políticas de Avaliação Externa: caso SAEB.

Mara Heid Moreira da Rosa
Orientadora: Dra. Lidiane Teixeira

RESUMO

O presente artigo traz uma análise da forma como o governo estadual concebe a Educação Básica e como avalia o sistema em si, e qual a influência do Banco Mundial nesta perspectiva. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica. O interesse por essa questão vem da experiência como professora da disciplina de Matemática nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de educação do estado de Minas Gerais. O trabalho docente, nesse contexto, foi mediado por orientações internas à dinâmica escolar que preconizavam o uso dos descritores como orientador da organização das aulas e das avaliações. De que forma o aluno é avaliado na rede de ensino público? Como essas avaliações são estruturadas, em específico o conteúdo de Matemática? De que forma as escolas mineiras são avaliadas? Será que realmente estamos educando nossos alunos para sociedade, ou somente para desempenharem de forma positiva em testes, mostrando números e dados estatísticos, e assim não compreendendo conteúdos matemáticos para a cidadania?

Palavras-chave: Educação Básica, Ensino Médio, Avaliações Externas, Descritores, SAEB.

ABSTRACT

This research presents an analysis of how the state government conceives Basic Education and analyze how the system itself, and the influence of the World Bank in this regard. It is a theoretical- research literature. The interest in this question comes from experience as a Mathematics teacher in the final grades of elementary school and high school in public education in the state of Minas Gerais. The teaching in this context was mediated by internal guidelines for dynamic school that advocated the use of descriptors such as leader the organization of classes and reviews. How is the student is evaluated in public schools? How

are these assessments structured, in particular the subject of mathematics? How are minas schools are evaluated? Are we really educating our students to society or only to perform positively in tests, showing numbers and statistics, and so not understanding mathematical subject for citizenship?

Keywords: Primary Education, Secondary Education, External Assessments, Descriptors, SAEB.

O financiamento do Banco Mundial na Educação Brasileira

Criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods¹, o Banco Mundial (BM) é um organismo multilateral de crédito que vem, ao longo de sua existência, modificando as direções de suas intervenções na formulação de políticas e estratégias a países devedores, sob o discurso da cooperação técnica e financeira (SILVA, 2002).

Suas primeiras intervenções tinham como objetivo a reconstrução das economias, em especial, europeias que haviam sido devastadas pela II Guerra Mundial. Já em 1950, os investimentos do Banco atentavam para a necessidade de incorporação das economias do Terceiro Mundo ao bloco não ocidental (capitalista), por meio de programas de assistência econômica e empréstimos crescentes (SILVA, 2008).

No período que compreende os anos entre 1950 e 1970, cerca de 70% dos investimentos do BM eram voltados às políticas de industrialização do Terceiro Mundo, partindo do princípio de que a erradicação da pobreza seria consequência do crescimento econômico dos países.

Os anos da década de 1980 foram marcados pela reorientação das políticas de intervenção do BM. O organismo assume papel central na renegociação e no estabelecimento de garantias de pagamento de dívidas externas pelos países devedores, instituindo condicionalidades entre outros organismos, como Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC), para obtenção de novos empréstimos. Observamos que uma dessas condicionalidades refere-se à liberalização do comércio de bens e de serviços, dentre eles, a educação. Esse processo prolongou-se no Brasil até 1995, período marcado pelo aprofundamento das políticas de abertura comercial, pela desregulamentação e

¹ Conferência de caráter monetário e financeiro, realizada em 1944 no Estado de New Hampshire, Estados Unidos. Durante a Conferência foram criados além do Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio.

pelas privatizações, com base nas recomendações de flexibilização do mercado de trabalho, alteração na legislação trabalhista e previdenciária e pela ampla reforma no sistema educacional, vinculando a educação básica à preparação de mão de obra (SILVA, 2008).

Segundo Altmann (2002), para o BM permanece a intenção da erradicação da pobreza e suas duas principais recomendações, nesse sentido, incidem sobre o uso produtivo de recursos prioritários aos pobres, juntamente com o controle do trabalho.

Bonfim (2012) observa que sob o discurso ideológico de que o conhecimento é o novo motor econômico, o Banco aponta as diretrizes para uma nova educação, para um novo professor e para novas práticas pedagógicas ajustadas à flexibilidade requerida pelo mercado.

Nesse mesmo sentido, como veremos mais adiante, documentos nacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e estaduais como os Conteúdos Básicos Comuns (CBC)², apresentam os conteúdos da Educação Básica para a construção de uma determinada concepção de cidadania, adequando conteúdos e práticas educativas às diretrizes recomendadas pelo BM.

Silva (2008) assevera que, embora o BM seja signatário das Conferências de Jomtien e Dacar ocorridas em 1990, cujos documentos estabelecem metas abrangentes com relação à democratização do acesso à educação, o Banco restringe suas recomendações sobre o financiamento público da educação, à educação primária (aqui entendida como o primeiro ciclo da primeira etapa do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano), estabelecendo diretrizes e mecanismos de privatização do Ensino Médio e Superior, a descentralização da gestão dos recursos e a centralização no Estado sobre a definição de currículos e dos sistemas de avaliação oficiais.

Vale ressaltar que, a prioridade dos investimentos em educação primária, fundamenta-se em duas perspectivas importantes para o Banco. A primeira, diz respeito à compreensão de que a educação primária é voltada para os pobres, que não teriam condições de arcar com os custos dessa educação. Desse modo, caberia ao setor público financiar essa etapa da educação escolar. A segunda perspectiva, diz respeito à liberalização do comércio de serviços, citado anteriormente. Segundo o BM, a educação secundária e a educação superior – compreendidas como um serviço e não como um direito –, poderiam ser deixadas a cargo da

² Trata-se do documento de referência à organização do trabalho educativo, tendo em vista a definição oficial dos conteúdos básicos para as disciplinas das matrizes curriculares da Educação Básica brasileira (Ensino Fundamental e Médio).

iniciativa privada ou, ainda, à iniciativa pública, desde que houvesse a cobrança de taxas, uma vez que tais etapas da escolarização seriam voltadas às elites (SILVA, 2008).

No início do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) em 1994, a prioridade dessas questões, seguindo as recomendações do Banco, podem ser observadas com a implementação de estratégias de governo para erradicar a pobreza, priorizando a educação e a formação para o trabalho, vinculadas a programas sociais. Dentre elas destacamos: o processo de municipalização do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996; e a criação do Programa Bolsa-escola (rebatizado como Programa Bolsa-Família, desde o governo do PT – de 2002 até a atualidade).

Segundo Altmann (2002), o Programa consiste no apoio financeiro às famílias carentes, para que as mesmas mantenham seus filhos matriculados e frequentes nas escolas públicas, tendo em vista a erradicação do analfabetismo, princípio orientador das políticas propostas pelo BM.

O financiamento do BM na educação brasileira acontece com prescrições e recomendações de como devem os estados, juntamente com os municípios, formular e executar suas metas para a educação.

Segundo Silva (2002, p. 95),

Nesse contexto, a capacidade de o Banco Mundial intervir simultaneamente em vários países e, no caso do Brasil, alcançar as escolas públicas mais recônditas. Nessas escolas, sua presença está demonstrada sob a forma de prescrições e de regulamentações publicadas no Diário Oficial para serem executadas, uma vez que essas ordens não diferem muito daquelas dirigidas às escolas bem localizadas.

Nesse sentido, o BM apresenta estratégias para a elaboração de políticas e programas educacionais mais eficazes, no que se refere à atuação das escolas na formação de cidadãos adaptados à sociabilidade imposta pelo capital: uma educação voltada para o capitalismo, para a produção e para o consumo.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB

De que maneira é possível saber se as escolas estão seguindo as orientações prescritas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, na promoção de uma política de formação escolar coerente com seus objetivos e metas?

A partir dos anos 1995, o BM que já havia investido cerca de 10 bilhões de dólares em programas educacionais desde o início dos anos 1990, reforça a perspectiva da necessidade de avaliação da eficácia desses investimentos, financiando resultados e estabelecendo parâmetros de qualidade às escolas brasileiras.

Em consonância com o modelo de administração pública gerencial, no âmbito da globalização, e com a proposição do Banco Mundial de alívio da pobreza, o governo empreendedor, tendo em vista o desapego à burocracia e à rigidez de suas normas, entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou distribuir os recursos tendo como parâmetro os resultados. Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de *rankings*. (ANJOS apud ZANARDINI, 2008, p.97)

Com base na realização de estudos sobre avaliações do rendimento escolar, iniciadas em 1980 em parceria com o próprio BM, foi criado em 1988 o Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Público de 1º Grau (SAEP), com aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, visando o teste da pertinência e da adequação dos instrumentos avaliativos. Entretanto, o primeiro ciclo de avaliações nacionais ocorreu em 1990 com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a partir da viabilização dos recursos para sua realização (ORTIGÃO, 2002).

Conforme documento oficial,

As discussões iniciais sobre a importância de se implantar um sistema de avaliação em larga escala, no Brasil, aconteceram no período entre 1985 e 1986. Na época, estava em curso o Projeto Edurural, um programa financiado com recursos do Banco Mundial e voltado para as escolas da área rural do nordeste brasileiro. Com o objetivo de se ter um instrumento que pudesse medir a eficácia das medidas adotadas durante a sua execução, estudou-se a elaboração de uma pesquisa que avaliasse o desempenho dos alunos que estavam freqüentando as escolas beneficiadas pelo Projeto e compará-lo com o dos alunos não beneficiados. A partir dessa experiência, em 1988, o MEC instituiu o Saep, Sistema de Avaliação da Educação Primária que, com as alterações da Constituição de 1988, passa a chamar-se Saeb, Sistema de Avaliação da Educação Básica. O objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990. (BRASIL, 2008, p.12)

Altmann (2002), ao analisar o processo de institucionalização do SAEB, aponta mudanças significativas ao longo dos anos no sistema de avaliação da educação no país. As primeiras avaliações eram realizadas pelas secretarias estaduais de educação. Como esse era um ponto de divergência entre o MEC e o BM, as provas de 1990 e 1993 não receberam financiamento do organismo. A partir de 1995, o SAEB se torna mais centralizado e baseado na terceirização de uma série de atribuições operacionais, passando, assim, a ser financiado pelo BM.

Segundo Ribeiro & Lise (2012), o SAEB e a Prova Brasil³, são programas elaborados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental.

Os dados do IDEB permitiriam ao MEC e às secretarias estaduais e municipais de Educação, definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país, assim como a redução das desigualdades, por meio da promoção de ações que visem, por exemplo, a correção de distorções e problemas identificados no sistema e o direcionamento de recursos técnicos e financeiros para as áreas identificadas como prioritárias (MEC, 2013).

SAVIANI (2009) esclarece que a média das avaliações do sistema escolar ainda promove a definição do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de cada escola.

Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª do ensino médio) nas disciplinas língua portuguesa e matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicando esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0, índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os vinte com maior desenvolvimento educacional do mundo. O ano 2022 foi definido não apenas em razão da progressividade das metas, mas à vista do caráter simbólico representado pela comemoração dos 200 anos da Independência política do Brasil. (SAVIANI, 2009, p. 6-7)

³ A Prova Brasil compõe o sistema de avaliação educacional brasileiro. É composto por testes padronizados e questionários socioeconômicos, aplicados nos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental.

Com o IDBE levantado a partir de dados retirados das avaliações do SAEB, de informações das escolas e das secretarias de ensino, que a educação brasileira tem se organizado. E para que as escolas atinjam a meta estipulada pelo governo e pelos organismos multilaterais, foi enviado um documento para as secretarias de ensino. No caso do Estado de Minas Gerais, essas secretarias enviaram diretamente às escolas um documento oficial chamado “PDE/SAEB – Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores”, formulado pelo governo federal, onde nesse documento há uma orientação de como avaliar e estruturar as aulas de forma que os professores busquem alcançar a meta desejada.

Particularizando o objetivo do caderno, a análise dos itens possibilita ao professor fazer uma reflexão sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola.

Os resultados do Saeb e da Prova Brasil são importantes, pois contribuem para dimensionar os problemas da educação básica brasileira e orientar a formulação, a implementação e a avaliação de políticas públicas educacionais que conduzam à formação de uma escola de qualidade. (BRASIL, 2008, p.5)

Além das avaliações sistêmicas nacionais, cada estado brasileiro elaborou seu próprio sistema. Segundo Gatti (2009) o governo de Minas Gerais começa a partir de 1992 a desenvolver um programa de avaliação das suas escolas públicas juntamente com as demais iniciativas do governo federal. O propósito seria a melhoria do ensino, fazendo parte de uma proposta mais ampla do próprio governo mineiro.

O SIMAVE (Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino das Escolas), cujas questões são bem semelhantes às do SAEB, ocorre em ciclos de dois anos. Esse Sistema é elaborado com três tipos de avaliações: O Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), voltado à avaliação da alfabetização; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), voltado à avaliação das séries finais de cada nível de ensino; e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que realiza diagnósticos da aprendizagem para traçar intervenções pedagógicas.

O SIMAVE também avalia os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, definidos pelas Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores⁴.

O documento oficial do estado de Minas Gerais, que serve de orientação aos professores, o Conteúdos Básicos Comuns (CBC), encontra-se dividido em duas partes: uma voltada para o Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano; e outra para o Ensino Médio.

Neste trabalho, analisamos o de Matemática. Em cada etapa do ensino, o CBC traz indicações de como e o porquê que o professor deve ensinar ao aluno, mostrando que tal conteúdo matemático é essencial para que o desenvolvimento do raciocínio matemático aplicado à resolução de problemas.

No que se refere ao conteúdo, o documento encontra-se dividido em subitens para cada etapa de ensino: Introdução, Eixos Temáticos, Resolução de Problemas, Avaliação, Contextualização, A questão dos pré-requisitos, Apresentação do CBC de Matemática 2007 e os Tópicos do CBC para cada ano de ensino.

O item Introdução apresenta a abordagem do CBC, fundamentada a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no caso do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Embora seja um documento orientador até mesmo de atividades de ensino, semelhantes àquelas preconizadas pelos sistemas de avaliação, A Introdução, ressalva que o documento encontra-se aberto à sugestões vindas dos professores, que deverão utilizá-lo na elaboração de seu planejamento.

No item Eixos Temáticos, o documento apresenta outros três Eixos, divididos em: Eixo I – Números, Contagem e Análise de Dados, Eixo II – Funções Elementares e Modelagem e Eixo III – Geometria e as Medidas. Em cada Eixo o documento demonstra ao professor a importância de ensinar cada conteúdo matemático.

No item Resolução de Problemas, o documento expressa a importância desse item os objetivos do ensino da Matemática, pois a resolução de problemas proporcionaria ao aluno capacidade de abstração do conhecimento, bem como a habilidade de atribuir significado ao conceito estudado.

No item Avaliação, o documento apoia formas de avaliação diversas, tanto as tradicionais como provas e lista de exercícios, quanto formas de avaliações não tradicionais,

⁴ Matrizes de Referência, Temas, Tópicos e Descritores são cadernos elaborados pelo governo federal, que trazem informações aos gestores e professores sobre os pressupostos teóricos que embasam a avaliação, os escritores e uma série de exemplos de itens ou questões sobre as disciplinas de língua portuguesa e de matemática das séries avaliadas (quinto e nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio).

como observação, registro, desenvolvimento do raciocínio do aluno ao desenvolver um determinado problema. Novamente o foco está na resolução de problemas, onde na qual o professor poderia engajar uma discussão com os alunos da forma de solução e entendimento dos métodos usados para solucionar tal problema proposto.

No item Contextualização, o documento esclarece aos professores que devem trabalhar exercícios de forma contextualizada, descritos dentro da realidade do aluno em exercícios que tragam a resolução de problemas cotidianos e interdisciplinares.

No item a questão dos pré-requisitos, o documento orienta que os professores devem reconhecer as dificuldades dos alunos em determinados conteúdos que necessitam de um prévio conhecimento específico. Orienta também as escolas, que deveriam destinar horários de reforço e aulas de revisão para sanar dificuldades dos alunos.

No item Apresentação do CBC de Matemática 2007, que constitui a última parte do documento, é exposta a trajetória do CBC, o seu processo de formulação.

Por fim, o item Tópicos do CBC para cada ano de ensino, são apresentados os conteúdos que deverão ser trabalhado em cada ano do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio.

DESCRITORES – O SAEB e a Matriz Curricular de Referência em Matemática

A partir do quarto ciclo de aplicação do SAEB, surgiu a Matriz de Referência em Matemática. Segundo Ortigão (2002), o INEP e seus assessores, procurara resgatar parte do poder de formulação e controle em relação às definições sobre o que o SAEB avalia a partir das quais elaboraram as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB.

A principal justificativa para a elaboração das Matrizes Curriculares de Referência está na necessidade de se estabelecerem “provas a partir de parâmetros consensuais, sejam estes advindos da reflexão teórica sobre a estrutura da ciência e sua correspondente adequação às estruturas de conhecimento, sejam advindos de uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados e indicados pelas escolas brasileiras”. (ORTIGÃO, apud MEC/INP, 1997, 2002, p.9)

Ainda segundo Ortigão (2002).

Os descritores apresentados na Matriz Curricular de Matemática assumem o papel de indicar “um conjunto de saberes significativos que privilegiam a manifestação da compreensão e do raciocínio dos alunos, a interpretação e

produção de diferentes formas de representação, a diversidade de procedimentos, evitando a proposição de aspectos que possibilitem apenas a identificação de conhecimentos memorísticos” (MEC, 1999, p.31). No seu conjunto, expressam a totalidade dos indicadores necessários para a orientação da construção de itens de prova que compõem o Banco Nacional de itens do MEC. Os descritores estão organizados em três níveis de competência – básico, operacional e global – e são enunciados através de uma ação que, por sua vez, representa “as habilidades e competências a serem desempenhadas pelo aluno.” (ORTIGÃO, 2002, p. 11)

Assim, o MEC cria um documento que orienta os professores sobre a forma como devem conduzir o trabalho educativo para sanar dificuldades encontradas pelos alunos em avaliações anteriores. Esse trabalho, em conjunto com a comunidade escolar, estaria voltado para a melhoria dos indicadores nacionais e, conseqüentemente, para a melhoria da Educação Pública Brasileira.

No documento onde as Matrizes de Referência e os Descritores são expressos, a orientação para o trabalho matemático é voltado para a resolução de problemas, nos quais o aluno possa ter oportunidade de estruturar sua definição do conceito com aquilo já aprendido e construído, com o desenvolvimento da resolução de problemas.

As matrizes de referência que norteiam os testes de Matemática do Saeb e da Prova Brasil estão estruturados sobre o foco Resolução de Problemas. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para o desenvolver estratégias de resolução. [...] Assim, a partir dos itens do Saeb e da Prova Brasil, é possível afirmar que um aluno desenvolveu uma certa habilidade, quando ele é capaz de resolver um problema a partir da utilização/aplicação de um conceito por ele já construído. Por isso, o teste busca apresentar, prioritariamente, situações em que a resolução de problemas seja significativa para o aluno e mobiliza seus recursos cognitivos. (BRASIL, 2009, p.77)

Além do Caderno de Matrizes de Referências e o CBC, o PCN também enfatiza a importância da utilização da resolução de problemas como foco para o ensino da matemática.

Nos PCNs o objetivo [este objetivo diz respeito à resolução de problemas envolvendo as operações com números inteiros] propõe a análise, interpretação, formulação e resolução de situações-problema, compreendendo diferentes significados das operações, envolvendo números naturais, inteiros e racionais, reconhecendo que diferentes situações-problema podem ser resolvidas por uma única operação e que eventualmente diferentes operações podem resolver um mesmo problema. [...] (RIBEIRO & LISE, 2012, p. 339)

Com isso, o aluno com conhecimentos adquiridos pode solucionar os problemas propostos e na forma como os documentos de orientação pretendem. Observamos ainda que as Competências e Habilidades, sempre destacadas no caderno de Matrizes e Referências de Matemática e Língua Portuguesa, orientam aquilo que o professor deve observar no desenvolvimento de seu trabalho para que sejam alcançadas.

Gostaríamos de destacar que a Resolução de Problemas é, sem dúvida, uma abordagem mais consistente segundo recomendações apresentadas no PCN para ensinar matemática.

Segundo Ornuchic (1999) é por meio da resolução de problemas que os conceitos e habilidades matemáticas são aprendidos nesse contexto. Porém, para autora, a resolução de problemas não seria apenas uma ferramenta para resolver problemas, e sim uma visão mais ampla de que a matemática é um processo, caminho, de pensar e organizar as experiências vividas. Passariam de uma atividade limitada de aquisição de certo conceitos e determinadas técnicas, para um meio de adquirir conhecimento como um processo no qual pode ser aplicado àquilo que anteriormente havia sido construído pelo aluno.

Entretanto, a abordagem privilegiada pelos documentos pretende a construção de um referencial que oriente uma prática escolar fundamentada na resolução de problemas voltada para a inserção dos alunos no mundo do trabalho.

De acordo com Teixeira (2011), a resolução de problemas no âmbito do trabalho em nossa sociedade, encontra-se mediada pela produção flexível para a qual o trabalhador deve ser dotado de competências e habilidades que possibilitem um maior rendimento de sua força de trabalho. Nesse sentido, resolver problemas corresponde a uma habilidade pragmática, tendo em vista a não interrupção da produção.

Considerações Finais

Quando entramos na educação, entramos com a vontade de “mudar o mundo”, porém com o decorrer dos anos de trabalho e convívio escolar nos vemos presos a um sistema que dificilmente conseguimos burlar, pois estamos submetidos a metas e formas de gestão do trabalho que nem sempre estamos satisfeitos, mas temos que cumprir.

Na educação o governo desenvolve programas, que em sua concepção são os corretos, desenvolve parâmetros onde os investimentos são atraídos, mas o real que existe lá

dentro, a realidade escolar, será que o governo está pensando nela? E o conhecimento e a formação pessoal de cada indivíduo, será que os programas educacionais estão pensando nisso?

Padronizar testes sem pensar no que realmente aquela região precisa, será que a criança mineira tem a mesma dificuldade da paulista? Será que seus objetivos e metas são as mesmas? Ao padronizar a educação em um país tão grande e tão diverso seria um pouco desconfortável para nossos alunos e professores.

Como professora da rede pública, fiquei bem desorientada quando iniciei meu trabalho como docente, sem muitas explicações, deveria executar meu trabalho e fazer com que os alunos atingissem tais metas nessas avaliações externas, mas a sensação era que o meu trabalho docente pouco importava.

O que incomoda o professor é a falta de liberdade para elaboração de suas aulas e execução de seu trabalho como docente, sempre voltado no alcance de metas e índices em avaliações externas.

A forma de avaliação, extremamente informatizada e burocrática toma bastante tempo do profissional, e este tempo não é retomado para repensar o fazer pedagógico, pois, este tempo não tem sido enfatizado nos documentos. Inclusive reuniões pedagógicas e preparação das aulas, principalmente, em relação às pedagogas (os) que atuam no ensino de educação infantil, e nos anos iniciais do ensino fundamental, não são prioridades. A quantidade de funções que o/a profissional vem acumulando, mais o aumento de carga horária que vem sofrendo são paulatinamente incorporados na rotina do professor (a). Esse profissional que trabalha com o conhecimento, mas, que não tem tempo para a reflexão do seu fazer pedagógico, que avalia indiretamente, e é avaliado sendo desapoderado desta ferramenta, que é avaliar como parte de um processo e não fim parece tornar-se um instrumento de aplicação da política. (ANJOS, 2012, p.9)

Talvez a educação precisa de uma estruturação para formar alunos capazes de fazer escolhas e pensar como humano, não apenas apresentar dados estatísticos de provas e mostrar crescimentos de índices, onde é esquecido o que realmente a educação é feita, o que a educação é capaz de modificar uma sociedade.

Assim, no que se refere à escola, além do acesso, há que se mudar as estratégias de ação pedagógica, enfrentando os mecanismos, internos à escola, de seletividade e exclusão. Essa questão, no entanto, não tem sido problematizada pelo Ministério da Educação.

Parece-me que a “democratização” do ensino no Brasil também está produzindo seus excluídos do interior. Não apenas excluídos do interior da escola, mas também excluídos do interior da vida social. O acesso à educação básica talvez consiga desenvolver capacidades básicas para satisfazer a demanda do mercado por trabalhadores flexíveis que possam facilmente adquirir novas habilidades. Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social. (ALTMANN, 2002, p.87)

Essa formação para índices nada mais é que colocar as pessoas em patamares para o trabalho, tornar o aluno capaz de fazer determinadas operações, mas não refletir o porquê delas. Ao analisar os documentos oficiais e os autores, percebemos que a principal preocupação do governo é a formação para inserção no mercado de trabalho sem que isso implique a formação de pessoas capazes de refletir, exigir, cobrar, compreender a dinâmica social que produz tantas desigualdades em nosso país. Tornar seres humanos pensantes e capazes de tomar decisões não é o foco da política educacional.

O compromisso do professor passou a ser mediado por índices estatísticos, e a sua capacidade de ensinar para a prática social, praticamente desapareceu em decorrência de provas e materiais padronizados.

A educação não precisa de dados, mas de pessoas capazes de realizar aquilo que acreditem.

Referências Bibliográficas

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. Universidade Federal de Minas Gerais, São Paulo, SP. In: **Educação e Pesquisa**, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.

ANJOS, Rosilene A. Para que a Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro? In: **IX ANPED SUL**, 2012, Santa Catarina. Anais. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/956/125>. Acesso em: 17/06/2013.

BONFIM, M. I. Trabalho docente na educação básica: A atual agenda do Banco Mundial. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 8, n° 1, jan./abr. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em 28/10/2012.

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. In: **Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, SP. Revista de Ciências da Educação, 2009.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. CBC: Proposta Curricular: Matemática: Ensinos Fundamental e Médio. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B4DA513B4-3453-4B47-A322-13CD37811A9C%7D_Matem%C3%A1tica%20final.pdf. Acesso em: 27/10/2012.

NETO, João B. G.; ROSENBERG, Lia. **Indicadores de qualidade do Ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação**. Brasília, DF. Ano 15, n.66, p. 13 – 28. Ab./jun. 1995.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: UNESP, 1999.

ORTIGÃO, Maria I. R.. **O SAEB e a Matriz Curricular de referência em Matemática**. 2002. Disponível em:

http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_23/saeb.pdf. Acesso em 26/05/2012.

RIBEIRO, Isabel C.; LISE, Mary A. T. B.. **Prova Brasil: Descritores de avaliação de Matemática**. Disponível em:

<http://www.pucrs.br/edipucrs/erematsul/comunicacoes/171ISABELCRISTINA.pdf>. Acesso em 26/05/2012.

SAVIANI, D. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

SILVA, Camila C. (org.). Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (org.) **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 15-53.

TEIXEIRA, Lidiane. A centralidade do conceito de conhecimento tácito na formação de professores: análise crítica da influência da epistemologia de Michael Polanyi na educação. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2011.