

AVALIAÇÃO POR RESULTADO EM PERNAMBUCO: QUAL O IMPACTO NA PRÁTICA DE DOCENTES DE ESCOLAS INTEGRAIS?

Vilma Cleucia de Macedo Jurema Freire

*Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH)/Universidade Nova de Lisboa (UNL)/E-mail:
vilmanelas@gmail.com*

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma tese de doutoramento em andamento que versa sobre os “Efeitos da Política de Avaliação por Resultados na Prática Docente: Estudo de Caso no Estado de Pernambuco”. Iremos discorrer sobre a política de avaliação por resultado, avaliação em larga escala no Brasil e a avaliação por resultado em Pernambuco. Tal investigação é de natureza qualitativa, terá como instrumentos a observação, a entrevista semiestruturada com os atores escolares: docentes e gestão escolar. Além disso será realizado um estudo de caso em uma escola pública de tempo integral que vem apresentando resultados positivos nos índices propostos pela rede. Os resultados ainda são preliminares, especificamente porque a recolha de dados empíricos ainda foi efetivada. Logo, os dados presentes neste artigo são fruto de revisão bibliográfica e observações como docente de uma escola de tempo integral. O paradigma da escola eficaz vem norteando a política educacional, para a hegemonia deste paradigma foram primordiais a redefinição do papel do Estado e revalorização da ideologia do mercado, sendo responsável pela elucidação do papel da avaliação educacional (AFONSO, 1999), pois, passa a ser “espelho” para os Estados demonstrarem a qualidade da educação e da eficiência educativa. No entanto, questionamos a ênfase e a pressão para que a escola e docentes atinjam os índices, voltando sua prática ao treino para responder testes, enquanto a formação humana, voltada aos valores fica em segundo plano, contudo, é de grande importância conhecer qual o impacto que a política de avaliação por resultado na prática de docentes de escolas de tempo integral de Pernambuco.

Palavras-chave: educação, mensuração, política educacional, resultados.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a mensuração dos resultados escolares ganharam destaque no cenário educacional nacional e internacional, ao serem utilizados como parâmetro para demonstrar a qualidade da educação de escolas e sistemas de ensino.

Na rede pública estadual de ensino a mensuração dos resultados escolares passou a nortear a política educacional em 2007 através do resultado as avaliações que estudantes fazem no fim de seu percurso escolar de testes padronizados. No Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) do Ensino Médio, realizadas por estudantes das séries finais do Ensino Médio. É imperativo afirmar que as mudanças na forma de gerir a educação trazem alterações para o trabalho dos atores nela estão envolvidos. Logo, com essa modificação na política educacional uma série de exigências e novos anseios são solicitados aos docentes para que o resultado seja alcançado. Sendo assim, neste artigo iremos procurar a compreensão de como surge a escola eficaz em uma perspectiva global, bem como a política de reestruturação da educação brasileira e a política de avaliação por resultado em Pernambuco.



O presente artigo é um recorte de uma pesquisa ao nível de doutoramento em andamento que versa sobre a política de avaliação por resultado na prática docente, para tal ação será realizado um estudo de caso no estado de Pernambuco.

Como resultados preliminares pudemos perceber que a cultura da mensuração dos resultados escolares altera a dinâmica da prática pedagógica docentes, pode prejudicar a formação humana em detrimento da obtenção de competências para resolução de testes, ou, o docente pode buscar caminhos alternativos para que a construção do conhecimento aconteça.

METODOLOGIA

Para chegar a compreensão da problemática, do objeto de estudo é necessário traçar o caminho e fazer opções, para o desenvolvimento deste estudo, implica-nos a fazer as opções metodológicas e defini-las, objetivando a compreensão global dos fenômenos em causa, através do trato detalhado dos dados e das relações existentes e a possibilidade de concretização com êxito da investigação.

As opções metodológicas para o desenvolvimento desta investigação foi a qualitativa. Os instrumentos a serem utilizados serão a observação e a entrevista semiestrutura, analisadas a luz da análise de conteúdo de Bardin (2011). É um estudo de estudo de caso (YIN, 2001), pois, iremos concentrar a nossa pesquisa em ‘Escola de Referência em Ensino Médio de Pernambuco’, pois, estas escolas vem se destacando positivamente no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB).

DISCUSSÃO

1. ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E RESULTADOS: ALGUNS APONTAMENTOS

O pluralismo dos termos utilizados para conceituar a educação no Brasil, com o propósito de mensurar a qualidade de educação passou a ter como parâmetro os resultados, com o crescimento da mensuração, norteadora da política educacional nos últimos anos.

Na escola temos um recorte da sociedade, uma vez que é uma das instituições sociais responsáveis pela socialização da cultura existente, que tem a função de formar os cidadãos que irão

gerir e compor a sociedade que vivemos, logo, é primordial para o desenvolvimento humano e social.

A mudança na política educacional é realizada através da reforma e estruturação do estado, que, vem ocorrendo em muitos países através de medidas políticas e legislativas afetando a educação pública em geral, trazendo a título de exemplo: a descentralização, a autonomia de escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço aos procedimentos de avaliação e de prestação de contas, a diversificação da oferta de cada “público” em sua escola, a contratualização da gestão escolar e da prestação de contas (BARROSO, 2005, p. 726).

Logo, a avaliação ganha espaço no contexto das políticas educativas contemporâneas (AFONSO, 1999) ao emergir o paradigma da aprendizagem permanente e flexível, guiada por habilidades e competências esperadas para o desenvolvimento econômico e social integral, com o objetivo de aproximar os sistemas de ensino, as necessidades do processo produtivo e da competitividade globalizada (POCHMANN, 2005).

Para Biesta (2012) a cultura da mensuração traz um impacto sobre a prática educacional em diversos escalões das políticas educativas, nacional, internacional, práticas locais das escolas e de seus professores. No entanto, traz de positivo para as discussões sobre educação dados factuais, não apenas opiniões e suposições. Porém, o que precisamos questionar é será que é viável e seguro que esta gama de informação referente aos resultados passa a nortear as decisões da política educativa influenciando a mudança de modelos e práticas educativas, uma vez que “(...) as comparações internacionais, aos *rankings*, as políticas de responsabilização, a educação baseada em evidências e aos modelos de escola eficaz” (BIESTA, 2012, P. 812).

O paradigma da escola eficaz se tornou preponderantes nos sistemas educacionais, a exemplo, nos Estados Unidos, em 1960, o país estava no contexto histórico da Guerra Fria, crescia então os debates sobre a democracia nos países do ocidente especialmente devido a moderna legislação sobre a equidade dos direitos civis para negros e brancos. Neste contexto, nos Estados Unidos e na Inglaterra foram realizados os estudos sobre a “Eficácia Escolar” iniciais, justificada pela preocupação com a qualidade da educação e com as oportunidades educacionais oferecidas pela educação em seus países (BROOKE & SOARES, 2008).

O que motivou esta instabilidade foi o fato de um satélite da União Soviética ter chegado primeiro ao espaço chocou sua confiança nas escolas públicas no ano de 1957, trouxe assim a questão educacional para debate político (GOLDBERG & RENTON, 1995). O referencial da escola compreensiva, defendido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)

que tinha como justificativa a equidade de crianças de 6 a 15 criada após a Segunda Guerra Mundial fora abalada com o lançamento do relatório “A Nation at Risk”. Este relatório colocava na berlinda as políticas sociais, considerando-as impotentes, por colocar o país em risco ao deixar de investir na formação das elites, deixando o país em risco em relação a supremacia econômica, justificando assim a racionalização e diminuição de despesas públicas (NORMAND, 2003). E a posição na competição econômica global (DEROEUT, 2010).

Entre os estudos iniciais estes merecem destaque: o Relatório Coleman, nos Estados Unidos e o Relatório Plowden, na Inglaterra. O primeiro, procurou identificar e compreender o porquê da ausência de equidade educacional para os cidadãos em razão da raça, religião, cor, ou naturalidade em estabelecimentos de educação pública, nos variados níveis através do conhecimento segundo os termos da sua Lei de Direitos Civis de 1964. O Plowden, igualmente fora desenvolvido por demanda do Poder Público, porém, destinou-se a descrever o estado da arte da investigação acerca da qualidade da escola primária.

Os resultados surpreenderam: no Coleman, o nível social e econômico dos estudantes fora o fator mais associado a seu desempenho escolar. (BROOKE & SOARES, 2008). O do Plowden: que os fatores relacionados especialmente a escola não aparecem como essenciais ao desempenho escolar, ao menos na pesquisa. Em resumo, o desempenho escolar dos estudantes estava associado a nível socioeconômico, mesmo que contestados posteriormente, pois “[...] as conclusões derivadas do trabalho de Coleman não eram aceitáveis como ponto final para a discussão sobre a contribuição da escola” (BROOKE & SOARES, 2008, p. 106). Uma vez que havia a necessidade de compreender o sentido da eficácia escolar utilizando outros parâmetros além dos testes padronizados, como exemplo, aspectos do comportamento e socioafetivos, além de inserir um testes diagnóstico ao aluno entrar na vida acadêmica para perceber a contribuição da escola em seu desempenho. Sendo assim a equidade seria a capacidade da escola em diminuir as diferenças socioeconômicas dos estudantes, através da distribuição de resultados escolares. Outra maneira de considerar uma escola eficaz é que o estudante ao sair da escola tenha em cada etapa de ensino o conhecimento considerado acima da média sem levar em conta as questões socioeconômica (Brooke & Soares, 2008).

Em 2002 os resultados de testes padronizados foram utilizados para legitimar as políticas de accountability com a ratificação da lei “No Child Left Behind (NCLB)” em que: “[...] fundos atribuídos à educação compensatória nos anos 1960 fossem redistribuídos segundo uma política de *accountability* e de padrões de ensino, fixando objetivos precisos para os professores em matéria de

sucesso escolar (NORMAND, 2008, p. 53)”, apesar de críticas. Este plano fora planejado pela Nova Direita e utiliza-se da mídia para convencer a opinião pública e “convidar” o sistema educativo a aproximar-se das empresa e ser mais competitivo, pois, “(...) produção das provas científicas que vieram reforçar essas teses” (Idem). Como resultado, a escola eficaz ganha força e sua legitimidade passa pelos centros de estatísticas elaboram quadros e gráficos, com uma metodologia própria para interpretação de informações cifradas ou através da exposição de um modelo matemático e seus postulados.

Outros estudos contrapõem o uso de testes ou avaliações ao afirmar que a avaliação não induz a excelência, consoante (ORFIELD & KORNHABER, 2001), tendo como consequência a naturalização das desigualdades. Logo, este tipo de avaliação faz parte do paradigma educacional neoliberais a exemplo do voucher, ticket-educação ou vale-educação (FRIEDMAN & ROSE, 1985; CHUBB & MOE, 1990). Sendo assim, compreendem que quando professores e estudantes debatem e há a compreensão das normas, os objetivos da mesma são perseguidos, tem-se assim a avaliação formativa como ferramenta fundamental (SADLER, 1987).

Os estudos que procuram demonstrar os efeitos negativos do uso da mensuração dos resultados escolares são escassos. Mas, há o de David Berliner e Bruce Biddle (1996), em que procuram demonstrar que os “padrões” não estão caindo e que a nação não está em “risco”, mas foram criados com o objetivo de mudar o paradigma de financiamento da educação pública e as suas práticas correntes.

Há quadro dimensões que perpassam a política de avaliação por resultado para Maroy e Voisin (2013): A primeira, é a concepção de escola como “sistema de produção” (MAROY & MANGEZ, 2011) e não como instituição. A segunda, os objetivos educacionais vistos como conhecimentos especiais, por meio de dados quantitativos, data, indicadores, sendo assim padrões, modelos ou referenciais que se confrontam com os resultados efetivos, para ser possível a comparação e se as expectativas expressas foram alcançadas pelos agentes educacionais. A terceira é que os instrumentos de avaliação tornam-se centrais por mensurar o desempenho de estudantes, assim os exames têm grande valor. O quarto são as ferramentas de ação pública, a exemplo como contratos, financeiras e regulamentos para organização das “consequências” das avaliações de desempenho e de prestação de contas.

Um exemplo diferente ocorre na Finlândia, em que qualidade da educação ligada ao avanço em relação a justiça social, logo “(...) ayudar a los alumnos con necesidades especiales, sumado a una estrecha interacción entre la educación y otros sectores — particularmente los sectores sociales



y de salud— en la sociedad finlandesa” (SAHLBERG, 2015, p.137). Todavía a melhoria da aprendizagem está apoiada nos princípios se “(...) a equity, flexibility, creativity, teacher professionalism and trust.” (SAHLBERG, 2007, p.147).

Já Biesta (2012) destaca a necessidade da educação voltar-se para sua finalidade, ao invés de valorizar o que é medido, apenas, com o resultado, enfatiza a importância do compromisso com a questão dos valores, não apenas com a educação eficaz. Chama a atenção para o “input” educacional, caso deseje conhecer as evidências da prática educacional, e não apenas em tabelas de classificação (BIESTA, 2007).

Para a conquista da equidade na aprendizagem, o exemplo da educação da Finlândia é a ajuda especializada de acordo com as necessidades de cada um, ou seja, a diferença é considerada para elaborar os planos de estudos, tendo como resultado a equidade (SAHLBERG, 2015, p. 138). Pois a conquista do desenvolvimento econômico, social e a melhoria da qualidade de vida da Finlândia passou sem dúvida pelo investimento em educação. No entanto, precisamos enfatizar que a melhoria do rendimento dos estudantes finlandeses não deu-se apenas por fatores educacionais, mas pela estrutura ofertada pelo Estado de bem-estar social as crianças e suas famílias (SAHLBERG, 2015, p. 140). Há em muitos sistemas a visão oposta, vista através de uma lógica empresarial (BROADFOOT, 1996).

No Brasil, são escassos os estudos que demonstrem os efeitos das políticas de avaliação por resultado, por isso precisamos inicialmente compreender como se deu a implementação dos mecanismos de regulação do Estado e o surgimento.

2.A REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: REGULAÇÃO E POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO NO BRASIL

A reestruturação da educação brasileira coincide com a implantação das reformas neoliberais da década de 1990 em que altera áreas primordiais como social, econômica e educacional, lideradas por organismos internacionais, a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE e/ou Banco Mundial - BM configurando a intervenção do Estado nestas áreas.

As intervenções do Estado tem respaldos nas grandes conferências internacionais como a Conferência Mundial de Educação para Todos, Jomtien, na Tailândia de 5 a 9 de março de 1990, tendo como convidados a Organização das Nações Unidas - ONU, Organização das Nações Unidas

para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e BM. Foram definidos os parâmetros para construir os Planos Decenais de Educação. Já a conferência da Índia, ocorreu em 16 de dezembro de 1993, em que foi assinada a “Declaração de Nova Delhi”, em que é reafirmado os compromissos assumidos na outra já citada, no entanto, foram estabelecidas as diretrizes e estratégias a serem acrescentadas no Plano Decenal Brasileiro de Educação, a exemplo.

Além do respaldo nas conferências internacionais, a reestruturação da educação do país ocorre simultaneamente com a nova política regulatória do Estado. Iniciada com a Constituição Federal Brasileira de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394/96). Neste processo a revitalização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e a criação do Fundo Nacional para a Educação Fundamental (FUNDEF) tiveram papel muito importante, o primeiro por criar os sistemas de avaliação e estatísticas e o segundo pela descentralização financeira. Em 2007 o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB, com características semelhantes, mas com maior abrangência, não apenas para o Ensino Fundamental, mas para todas as etapas da Educação Básica.

Vale destacar que o INEP criou os sistemas de avaliação: “[...] o SAEB, sistema de avaliação para a educação básica; o ENEM, exame nacional do Ensino Médio; e os exames nacionais para os programas de graduação, conhecidos como Provão.” (Lucena, 2017, p.7). Logo, as avaliações em larga escala tornaram-se uma realidade no Brasil. Ganharam força por volta da década de 1990 quando foram criados os sistemas de avaliação de países da América Latina, a exemplo o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação Educação Básica) em 1988. A centralidade destes testes se deu em parte por influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, através de concepção, dos agentes, as técnicas de avaliações internacionais e as pesquisas (BONAMINO, 2002). Somados aos sistemas nacionais, foram criados também nos estados da federação como: em 1991, o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) em Minas Gerais; 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE) no Ceará; 2000, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em Pernambuco, entre outros em estados e municípios. Logo, 14 dos 27 estados da federação em 2007 já haviam criados seus sistemas de avaliação (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 377).

No entanto, desde a década de 1960, foram introduzidos os testes de larga escala no Brasil. Contudo, o ano de 1980, foi determinante para esta introdução, constatou-se que havia no país um índice elevado de reprovação e evasão escolar. Diante disto, foi organizada uma avaliação larga

escala para estudantes do ensino fundamental e médio, que, em 1991 foi chamado de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esta avaliação era feita a cada dois anos por amostragem em escolas de ensino fundamental e médio, por escolas públicas e particulares, quer urbanas ou rurais no fim de cada nível de ensino para perceber quais competências foram construídas satisfatoriamente. Além da avaliação, os estudantes respondiam questionário sobre a escola e seus agentes, realizou-se 10 ciclos desta avaliação até 2009. Tornou-se instrumento para diagnosticar e monitorar a qualidade da avaliação consoante (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 376).

Outro instrumento foi a Prova Brasil, criada em 2005 quando o país buscava mais informações sobre o desempenho dos estudantes, no início aplicou-se de maneira censitária, para aferir o conhecimento nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Mas torna-se um parâmetro para a criação dos sistemas de avaliação de estados e municípios. Dois anos depois o INEP cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constituindo-se como indicador de qualidade da educação básica nacionalmente.

Para o cálculo do IDEB são coletados dados do Censo Escolar, de período anual, e de avaliações nacionais (SAEB e PROVA BRASIL), com aplicação a cada dois anos. Para que o IDEB das escolas cresça é necessário melhorar a taxa de aprovação e o desempenho dos estudantes, ou seja, a (proficiência em Matemática e Língua Portuguesa) no teste. Logo, o IDEB torna-se “(...) um marco regulatório nas Políticas de Responsabilização no Brasil porque o governo federal, ao estabelecer metas para os sistemas de ensino estaduais e municipais e suas escolas, estava iniciando uma nova fase na reforma da educação brasileira”. (LUCENA, 2017, p. 8). A nova fase da reestruturação da educação, ocorrida a partir de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) pelo Ministério da Educação. O PDE foi um conjunto de ações por meio do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” com 28 diretrizes, que estabeleceu incentivos financeiros para os Estados e municípios que os aderisse através do Plano de Ações Articuladas (PAR) (LUCENA, 2017, p.9). O ano de partida do IDEB fora 2005 e o final 2021, divulgando-se seus resultados em 2022, ano de comemoração do bicentenário da independência do país. O objetivo é que os estados e municípios tenham um padrão de qualidade na educacional parecido com a maioria dos 34 países desenvolvidos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), para tal precisam ter um IDEB igual a 6,0 (seis). Vale destacar que a ideia central que caracteriza o “(...) sistema de responsabilização (*accountability*) é que, à medida que a qualidade da educação de cada escola e sistema de ensino passa a ser mensurada pelo



IDEB, as escolas passam a ser cobradas em função de seu desempenho, o que contribui para melhorar os seus resultados”. (LUCENA, 2017, P.9).

Diante do exposto, é necessário voltarmos nosso olhar para a avaliação em larga escala, já que esta possibilitou os instrumentos de accountability na prática servindo de parâmetro para criação dos sistemas de avaliação de estados e municípios é o lado mais visível desta política.

3. A CULTURA DA MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DE PERNAMBUCO

A cultura da mensuração por resultado no sistema público de educação de Pernambuco se deu ao mesmo tempo que os outros estados da federação com a criação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE). Durante a administração de Eduardo Campos em que trouxe o sistema de accountability ou responsabilização educacional como norteadores da política educacional. Com efeito, este sistema a rede passou a ter larga divulgação dos resultados, criou vários indicadores de processo, como o monitoramento de notas por bimestre, conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática vivenciados, a frequência dos estudantes e dos professores e dos pais em reuniões, entre outros e passou a contar com um sistema informatizado, o Sistema de Informação da Educação de Pernambuco (SIEPE) para acompanhar este processo.

O SAEPE fora aplicado inicialmente em 2000, em 2002 e novamente em 2005, no entanto, em 2007 o resultado foi divulgado. Mas a partir de 2008 passou a ser aplicado anualmente a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). Além dos testes, os estudantes respondem a um questionário socioeconômicos e cultural, além de professores e gestão.

A criação de metas, o cumprimento das mesmas, associado ao pagamento do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) são marcas da política educacional em Pernambuco, instituído e regulamentado pela Lei 13.486 de 01 de julho de 2008, 13.696 de 18 de dezembro de 2008 e o decreto nº 32.300, de 08 de setembro de 2008. Para a base de cálculo do IDEPE são utilizadas as notas avaliações do SAEPE de Língua Portuguesa e Matemática e atrelado ao resultado do fluxo escolar: aprovação e evasão. Os estudantes são avaliados no fim do percurso escolar através do SAEPE realizado por estudantes do 2º, 5º e 9º do Ensino Fundamental e do 3.º do Ensino Médio (3.º ano ou 3.ª série do Ensino Médio) e 4º Ano do Curso Normal Médio de escolas públicas da rede estadual e municipal, no entanto, só os da rede estadual recebem o BDE. Vale destacar que para elevar o IDEPE, as escolas precisam melhorar as proficiências dos estudantes e a média de

aprovação. Mas, existindo instrumento de avaliação diagnóstica do estudante que entra na fase ou modalidade de ensino, este precisa ser eficiente. A meta a ser cumprida por cada escola é pactuada entre a Secretaria de Educação do Estado e a escola. Para tal é calculada observando a nota atual.

Dependendo do percentual de alcance da meta há o pagamento do BDE que pode variar de 50 a 100%, outro critério é a lotação do docente na escola, o mínimo é de 6 meses. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p. 383). Sendo um bônus coletivo, recebem, os docentes e os que fazem parte da escola, como a gestão e as Gerências Regionais de Educação (GRE), como exemplo, em Pernambuco são 17.

Para as escolas que não conseguem alcançar a meta há um acompanhamento diferenciado pela Secretaria de Educação do Estado, com ações técnicas, pedagógicas e estruturais. A organização do SAEPE é realizada pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAED), desde a organização, correção e organização dos dados estatísticos, estão disponíveis para consulta no site <http://www.saepe.caedufjf.net>.

CONCLUSÕES

Nos últimos anos a mensuração dos resultados vem norteando a política educacional. Traz para a escola o modelo empresarial, a escola eficaz, a que dá resultado.

As alterações na política educacional têm sua raiz nas reformas viajantes que estão ocorrendo em muitos países com as globalizações (SANTOS, 2011). Tais ações são mediados por forças supranacionais, econômicas e políticas nacionais, indiretamente com a influência exercida sobre o Estado e sua maneira de regular a educação (DALE, 2004, p. 441), provocando alterações na política educacional nacional.

Desta maneira, a escola que passa a nortear a política educativa é a eficaz. Esta tem um currículo prescrito com expectativas de aprendizagem e as avaliações padronizadas para aferir a construção das competências dos estudantes. Em razão disso, o professor é pressionado a desenvolver uma ação educativa que resulte na elevação dos índices educacionais, logo, a sua prática muitas vezes baseia-se em treino de estudantes para os testes, sobrecarregando-os (FREIRE, 2014).

No entanto, não podemos pensar em uma educação que não proporcione bons resultados, que os estudantes aprendam e construam seus percursos acadêmicos com sucesso. Entretanto, o que questionamos é a ênfase que é dada ao alcance dos resultados. Além disso, a pressão para que a

escola atinja os resultados é excessiva, de modo que temas que dizem respeito a construção da cidadania e dos valores muitas ficam em segundo plano, portanto, a prática docente está moldada a cumprir um currículo prescrito e o treino para os testes esteja sendo o objetivo maior da educação. Por isso, torna-se primordial conhecer qual o impacto que a política de avaliação por resultado na prática de docentes de escolas de tempo integral de Pernambuco.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 69, n. XX, 1999.

Bardin, Laurence. **Análise de conteúdo**. (5.^a ed. rev.) Lisboa: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, n

BERLINER, David C.; BIDDLE, Bruce J. The manufactured crisis: Myths, fraud, and the attack on America's public schools. **Nassp Bulletin**, v. 80, n. 576, p. 119-121, 1996.

BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.

_____. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational theory**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 2007.

_____. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 808-825, 2013.

Bonamino, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.

BROADFOOT, Patricia. **Education, assessment and society: A sociological analysis**. Open University Press, 1996..

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Editora UFMG, 2008.

CHUBB, John E.; MOE, Terry M. America's public schools: Choice is a panacea. **The Brookings Review**, v. 8, n. 3, p. 4-12, 1990.

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose D. **Capitalismo e liberdade**. Editora Artenova, 1977.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”. *Educação & sociedade*, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREIRE, Vilma Cleucia de Macedo Jurema. **Os efeitos da globalização no trabalho/identidade docentes**. Dissertação de Mestrado, 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Instituto de Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa, 2013. Disponível em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/6251> acesso em 22/07/2017 às 14 h.

GOLDBERG, M.; RENTON, A.M. A nation at risk: ugly duckling no longer. In: GINSBERG, R.; PLANK, D. **Comissions, reports, reforms and educational policy**. Westport, Conn.: Praeger, 1995.

LUCENA, Ari Alves de. **Progepe: Módulo de Responsabilidade Social e Educacional**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2017.

MAROY, C.; MANGEZ, C. La construction des politiques d'évaluation et de pilotage du système scolaire en Belgique francophone: nouveau paradigme politique et médiation des experts. FELOUZIS, Georges et al. **Gouverner l'éducation par les nombres?: usages, débats et controverses**. Brussels: De Boeck, 2011. p. 53-76, 2011.

NORMAND, Romuald. Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon. **Sociologie, politique et critique en éducation, Revue de l'Institut de Sociologie, Bruxelles, ULB**, p. 135-166, 2003.

_____. Mercado, performance, accountability. Duas décadas de retórica reaccionária na educação. **Revista Lusófona de Educação**, n. 11, p. 49-76, 2008.

ORFIELD, Gary; KORNHABER, Mindy. **Raising standards or raising barriers?: inequality and high-stake testing in public education**. New York: The Century Foundation, 2001.
Poschmann, Marcio. Planejamento e avaliação. **Curso de especialização em gestão educacional**. Campinas: Unicamp. CD-ROM, 2005.

DEROUET, Jean-Louis. Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral: bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. **Revue française de pédagogie. Recherches en éducation**, n. 154, p. 5-18, 2006.

SAHLBERG, Pasi. Un sistema escolar modelo. **Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación A Model Lesson**. Finland Shows that Equity and Excellence Can Co-exist in Education. 2015.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A globalização e as ciências sociais**. 4.ed. Cortez Editora, 2011.

SADLER, D. Royce. Specifying and promulgating achievement standards. **Oxford Review of Education**, v. 13, n. 2, p. 191-209, 1987.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso-: Planejamento e Métodos**. Bookman editora, 2001.