



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

O TRABALHO DO PROFESSOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS COMO POLÍTICA SOCIAL: A BUSCA POR RESULTADOS

Clícia Rodrigues da Silva¹

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro tem passado por um grande processo de transformação em suas finalidades e meios para que seus fins sejam justificados. A partir da década de 90 uma nova política educacional tem sido introjetada na educação brasileira, fruto de experiências internacionais. Neste contexto, os princípios da área da economia passaram a ser aplicados para a definição de políticas educacionais (CORAGGIO, 1996). Assemelhando o contexto escolar ao funcionamento de uma empresa com as mesmas variáveis de eficiência, regulação e retorno.

Primeiramente, a escola passa a ser vista como o lócus de efetivação de políticas sociais, assumindo-se assim a educação como uma política social propriamente dita. Segundo Coraggio (1996) com a participação de organismos internacionais na definição de políticas educacionais, como o Banco Mundial, passa-se a conceber o investimento em capital humano para o aumento de renda.

Desta forma, o plano é investir em política de ações básicas, dentre elas, a oferta da educação básica à população que depende da ação pública para acesso ao sistema. Se oferece o serviço básico para que, segundo as justificativas, todos tenham as mesmas condições de concorrer plenamente dentro do mercado. De acordo com Coraggio (1996) o investimento na educação básica, especificamente, no ensino primário não visa somente à eficiência econômica da educação, mas, também o ataque à pobreza. Por isso, além da crença de que quanto mais estudo maior a possibilidade de crescimento profissional do sujeito, investe-se em políticas compensatórias

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Pós-graduanda do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Acre. E-mail: cliciarodriguesdasilva@gmail.com



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

com o artifício de concessão de bolsas para garantir a permanência do aluno na sala de aula.

No entanto, o autor ainda considera os riscos dessa expansão da escolarização para a qualidade do ensino, pois, muitas vezes não se considera o contexto social em que a população está inserida, o que pode prejudicar o rendimento escolar (CORAGGIO, 1996, p.109). Esses riscos são explicitados pela adoção dos resultados descontextualizados das avaliações em larga escala, que se tornaram uma forma de aferir os índices de determinados padrões colocados como de qualidade no contexto da descentralização.

Desta forma, o objeto deste estudo é o trabalho do professor no contexto das reformas educacionais pela busca de resultados que, dentro da década de 90, traz às políticas educacionais uma nova função da educação, como política social. Tem-se, portanto, como objetivo geral deste trabalho: analisar as implicações das exigências de performatividade das políticas avaliativas para o trabalho do professor, no contexto da política educacional como política social. Especificamente, busca-se fazer uma revisão bibliográfica da temática ora abordada a fim de alcançar o objetivo proposto neste estudo.

A metodologia utilizada neste estudo é de uma revisão bibliográfica que prioriza uma análise do referencial adotado a fim de identificar algumas categorias ou pontos de análise que se fazem pertinentes para o objetivo deste estudo. Para tanto, serão utilizadas algumas referências que anteriormente trabalharam sobre a temática e são centrais quando se pensa em reforma educacional, política educacional como política social, busca de resultados, trabalho do professor e etc., como: Coraggio (1996); Sordi (2012); Oliveira e Duarte (2005); Oliveira (2013); Oliveira (2004); (2009); Tiramonti (1997); Freitas (2012); Ferreira (2013); Bauer; Alavarse e Oliveira (2015).

2. A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA SOCIEDADE MODERNA

A constituição e institucionalização da escolarização pública passou por um longo percurso, em meados do século XVII à implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 96, quando se pôde garantir



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

minimamente o acesso à educação pública e gratuita, e a sua universalização, às camadas mais populares. Foi um longo período de rupturas e continuidades em busca da institucionalização da escola pública.

Oliveira e Duarte (2005) atribuem ao final dos anos 70 e o início de 80 como bastante influentes em termos de reivindicações em torno da educação pública brasileira. Segundo as autoras, lutava-se “...em favor da democratização da educação, de ampla defesa do direito à escolarização para todos, de universalização do ensino e de defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola” (OLIVEIRA E DUARTE, 2005, p. 284).

A educação teria o papel de oferecer os meios necessários para que o indivíduo se adeque à sociedade de modo a se desenvolver e se afirmar dentro dela. Ocorre que dentro da sociedade moderna que traz consigo os valores do modo de produção capitalista a forma de organização social muda e se intensifica. Na perspectiva de Oliveira (2013) “...mudam não só a forma de organização da sociedade, mas também as relações sociais de produção, a concepção de homem, de trabalho e de educação” (OLIVEIRA, 2013, p.244).

Oliveira (2009) afirma que as políticas educativas na sociedade moderna continuam a reconhecer a escola como um espaço de ensino, porém, esta instituição ganha uma nova função e, talvez tenha se tornado a função primeira em detrimento do ensino, que seria a função de promoção da justiça social. Segundo a autora esta função tem se tornado cada vez mais evidente no Brasil, a exemplo de políticas que tem sido tomadas neste sentido em outros países e, contando ainda com a presença de atores internacionais do campo da economia, representados pelo Banco Mundial, que passaram a ter fortes influências no campo educacional.

De acordo com Coraggio (1996) o novo contexto das políticas sociais, entre elas a educacional, propõe reformas para o Estado, dando um novo papel de atuação para o mesmo de regulador e avaliador das políticas, com uma intervenção mais restrita, abrindo espaço para a intervenção privada e o predomínio do mercado dentro das esferas estatais. O autor aborda que essas novas políticas devem ser entendidas de três formas:



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

1.(...) para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano, investindo os recursos públicos ‘nas pessoas’, tornando-os um recurso de baixo custo para o capital, empobrecendo os setores médios urbanos. 2. As políticas sociais estão direcionadas para *compensar* conjunturalmente os efeitos da revolução tecnológica e econômica que caracteriza a globalização. 3. Os principais objetivos das políticas sociais é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, introjetando nas funções públicas os valores e critérios do mercado, deixando como único resíduo da solidariedade a beneficência pública e preferencialmente privada, para os miseráveis (CORAGGIO, 1996, p.77-78).

Nesta perspectiva o principal foco do banco seria o ataque à pobreza fruto do processo de industrialização e urbanização social, que trouxe à sociedade inovações tecnológicas, deixando à margem social muitos considerados, pelas políticas sociais, como miseráveis. Essa política de ataque à pobreza se daria muito mais através de políticas compensatórias, que acaba sendo muito mais equitativa que compensatória, tendo em vista que retira da classe média baixa para a classe miserável, e nunca da classe rica.

A escola se apresenta como o meio de ajustar esses desequilíbrios frutos da estrutura social e econômica da sociedade, sendo a educação pensada para a equidade social (CORAGGIO, 1996). Neste sentido, Oliveira (2009) salienta o papel cada vez mais relevante que a escola tem assumido:

(...) atuando na distribuição de renda – como agência de implementação de programas sociais, tais como o Bolsa-Família e o Pro Jovem, entre outros, determinando a seleção e o controle de público alvo, bem como a sua presença na efetivação de certas políticas de saúde (vacinas, exames médicos) e alimentação (via merenda escola) – tem contribuído para que sua função seja cada vez mais debatida e posta em questão (OLIVEIRA, 2009, p.17).

Oliveira e Duarte (2005) apontam que no caso brasileiro os programas de renda mínima se vincularam com as políticas educacionais e, assim como internacionalmente, se concentraram na camada populacional mais desprovida, localizadas abaixo da linha da pobreza ou como as autoras se referem “no patamar de mera sobrevivência ou de indigência” (OLIVEIRA E DUARTE, 2005, p.280).

Oliveira (2009) enfatizará que historicamente a educação como política pública sempre esteve associada a ideia de justiça social, porém, nas últimas décadas do século XX, especialmente nos anos 90, põem-se em evidência a ideia de igualdade de oportunidades, tido pela autora mais como



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

uma falácia. Este princípio é baseado na meritocracia, em que se oferece as mesmas oportunidades a todos, responsabilizando a cada um por seu sucesso ou insucesso já que as oportunidades foram iguais.

Já percebe-se que nenhuma política é esvaziada de sentido. Aqui a principal intenção das organizações econômicas é preparar a massa, ao menos com serviços básicos, para se utilizar da mão de obra barata. Alimenta-se, assim, segundo Coraggio (1996) um espírito de competitividade próprio do mercado de trabalho. Porém, é uma competitividade desigual, pois, aquele que sempre se utilizou dos serviços básicos deverá competir com outro que teve acesso aos melhores serviços, dentro de um mesmo patamar. Essa situação, ao invés de racionalizar a pobreza acaba por inflamá-la, pois, ao mesmo tempo que a concorrência não se dá sobre o mesmo nível, os próprios atendidos por serviços básicos acabarão concorrendo entre si, inflando o mercado, que tendenciosamente não valorizará a mão de obra, tornando-a cada vez mais barata. E, quando se trata especificamente de educação, Oliveira (2009) dirá que “as desigualdades sociais pesam muito sobre as desigualdades escolares” (OLIVEIRA, 2009, p.21).

Tiramonti (1997) trará à reflexão que com o processo de reformas educacionais como política social, com a descentralização e o novo papel dos Estados acaba-se por se gerar uma disfunção entre as novas exigências - de garantir os serviços básicos, inclusive educação à todos, de tornar a escola como meio de garantia social – e as reais condições dos subsistemas de garantir “as inovações da reforma ideal”. Isto porque a redistribuição de funções entre os diversos níveis do Estado parte de cima sem a participação dos atores envolvidos mais diretamente no sistema, sem considerar as especificidades locais, responsabilizando os diversos atores pelos resultados:

Na base do sistema, no nível escolar, parece estar se produzindo uma nova articulação entre escola e comunidade. Se tomamos o caso das relações entre escolas e famílias, nos deparamos com o fato de os limites de responsabilidade e funções estarem mudando. Em alguns casos, as escolas estão encarregando-se de satisfazer necessidades materiais que antes eram cobertas pela família ou outras organizações do Estado; no plano estritamente pedagógico, a escola apela cada vez mais à família para que esta complemente ou



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

reforce sua tarefa e em muitos casos para que justifique seu fracasso (...) registra-se um fogo cruzado de reclamações para que a outra instituição assuma maiores responsabilidades (TIRAMONTI, 1997, p.89).

É neste contexto de responsabilização de diversos atores dentro das novas políticas educativas - alunos, pais, escola e, principalmente, professores - que questiona-se até que ponto tem influenciado no trabalho do professor, como um dos sujeitos mais imediato desse processo, bem como as considerações das diferenças frente a proposta de igualdade.

3. OS REFLEXOS DA RESPONSABILIZAÇÃO PELAS AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA E O TRABALHO DOCENTE

A teoria da responsabilização segundo Freitas (2012) é dotada de um caráter meritocrático e gerencialista que busca alcançar determinadas aprendizagens que serão medidas através de testes padronizados. De acordo com o autor o sistema de responsabilização está alicerçado em três dados básicos que são os testes para os estudantes, a divulgação pública dos resultados e as recompensas e sanções. Assim, segundo o autor:

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização (FREITAS, 2012, p.383).

Estudos tem procurado demonstrar os possíveis prejuízos de um sistema de responsabilização baseado em resultados, em que as oportunidades, diz-se, são dadas a todos e se alguém não alcança o “standards”² (Freitas, 2012) deve ser atribuída a responsabilidade à escola, ao professor que não conseguiram corrigir as “distorções”. Além de possíveis prejuízos ao currículo, ao profissional, aos alunos, a legalidade desses resultados, dentre outras questões.

Ferreira (2013) aponta que com a política de descentralização surge as avaliações em larga escala como uma medida de controle dos resultados das políticas de educação propostas, para identificar se os alvos foram ou não

² Standards são padrões definidos a priori, medidos em testes.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

alcançados, dando espaço para a “cultura da concorrência” dentro das escolas (FERREIRA, 2013, p.257).

As avaliações em larga escala, vindo de fora, tem alimentado intensos debates entre seus prós e contras e, cada vez mais tem ganhado espaço no sistema público de ensino. Há quem lhe atribua como meio de gestar melhor a escola pública, pois, confere melhor aplicação dos recursos disponíveis. Através do sistema de responsabilização dizem levar professores e escolas a um maior comprometimento, maior transparência dos resultados, deixa evidente aos pais as melhores escolas, responsabilizam estudantes, mudanças curriculares e etc. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Apesar dos apontamentos que ressaltam com muita propriedade a adoção das avaliações em larga escala pelo sistema público de ensino, muito há o que se contestar e colocar em xeque as contribuições destas avaliações, principalmente, quanto à educação e suas variáveis e o trabalho do professor. Os mesmos autores irão apontar que esses modelos de avaliações “aprofundam as desigualdades educacionais entre os alunos com desvantagem, ao mesmo tempo que trouxeram pressões sobre professores e gestores de escolas” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p.1372).

Os autores colocam que a valorização dos resultados educacionais podem levar professores e escolas a se utilizarem de estratégias diversificadas para garantir a elevação dos índices desses resultados sem necessariamente haver uma melhora do aprendizado dos alunos. Além disto, há um direcionamento automático da prática do professor para o ensino daquelas disciplinas consideradas básicas. Sendo o professor o sujeito responsável pela mediação do conhecimento em sua sala de aula, no contexto das avaliações tem a sua prática previamente definida para quais conteúdos devem ser priorizados o seu olhar (FREITAS, 2012).

O autor destaca o processo educativo como um ato colaborativo entre instituições e, entre professores. Os resultados das avaliações por sua vez acabam por resultar em uma competição entre profissionais e escola o que se torna extremamente prejudicial à educação uma vez que ela é uma



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

atividade que deve acontecer em parceria através das relações interpessoais e profissionais que surgem dentro da escola. Essa colaboração deve ser constante, não limitada ao tempo, pois, o aluno é o mesmo e leva consigo a contribuição de cada professor que deverá influenciar diretamente no seu processo de desenvolvimento. Segundo o autor “se um deles destrói a autoestima do aluno, todos serão atingidos por este fato” (FREITAS, 2012, p.390).

Os efeitos dos resultados das avaliações de larga escala se caracterizam como uma via de mão dupla. Aquilo que afeta ao professor, afeta diretamente ao aluno. Assim acontece quando, segundo Freitas (2012), pressionam os professores quanto à elevação de desempenho dos alunos, condicionando a remuneração do trabalho do professor ao desempenho dos alunos. Os professores por sua vez:

Premidos pela necessidade de assegurar um salário variável na forma de bônus, pressionam seus alunos, aumentando a tensão entre eles. Premidos pela necessidade de apresentar sua escola como uma boa instituição à comunidade, reproduzirão práticas que tenderão a afastar de suas salas e de suas escolas alunos com dificuldades para a aprendizagem (NICHOLS & BERLINER, 2007 *apud* FREITAS, 2012, p. 391).

O perigo reside nas medidas que esse sistema leva o professor a adotar para garantir a sua eficiência. Segundo o autor a pressão pode levar ao extremo da fraude, bem como o sistema de bonificação. A fraude consistiria na ajuda mais direta do professor ao aluno na hora de realização do exame ou, simplesmente, a adulteração das notas dos alunos. Isto justifica-se porque nem todas as variáveis do processo educativo se encontram sob a administração do professor e, ainda, pela necessidade que o professor tem de sobreviver, afinal, sabe-se bem que a profissão do professor nunca foi exemplo de boa remuneração ao longo da história (FREITAS, 2012).

Outro reflexo da busca por melhores e maiores resultados está na segregação e Freitas (2012) adota como de dois tipos: a segregação socioeconômica no território e a socioeconômica dentro da escola. A primeira diz respeito a tendência de polarização do território que podem segregar as pessoas em dois grupos a medida que as melhores escolas fecham suas



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

portas para alunos de baixo desempenho estes acabam migrando para um mesmo lugar. A segunda e não menos importante segue o mesmo princípio. Mas, atinge diretamente ao trabalho do professor que passam a segregar aqueles alunos que possuem dificuldades em uma mesma classe e aproximam-se daqueles que estão próximos da média.

Percebe-se que tudo conflui não apenas para a precarização do trabalho do professor, bem como para a precarização da sua formação. Tem-se privilegiado uma formação mais aligeirada, primando apenas os aspectos técnicos metodológicos, o como fazer, e, assim, o professor perde o seu espaço de formação atitudinal e conceitual. O professor não é responsabilizado, apenas, pelos resultados de seus alunos. Mas, dentro do sistema meritocrático e de responsabilização ele mesmo é avaliado. E à semelhança dos rankings escolares e por aluno, os nomes dos professores também são listados, causando a chamada “destruição moral do professor” (FREITAS, 2012, p.394). Fica um ponto de análise e reflexão sobre a atuação do professor dentro deste sistema. Certamente, os impactos de serem responsabilizados pelos resultados dos alunos, pelos próprios resultados, tachado como o professor que não possui a competência básica desejada pelo mercado, não causará satisfação. Ao contrário, é comum encontrar professores desestimulados e até mesmo desacreditados da eficiência do trabalho que eles mesmo realizam.

Destarte, Oliveira (2004) em suas análises caminhará para a defesa que o professor estaria sofrendo uma desprofissionalização e/ou proletarização da sua função. Como profissionalização a autora procura conceituar à luz de outros referenciais como aquele grupo de profissionais que é reconhecido com categoria autorregulada e que são plenamente autônomos em suas atividades, não se submetendo à regulação de pessoas alheias à categoria. Quanto à proletarização a autora aponta que se pode entender como a perda de autonomia do trabalhador sobre o seu trabalho (OLIVEIRA, 2004, p.1133). Segundo a autora o professor sofre constante desprofissionalização, pois, de fato, nunca chegou a se profissionalizar. E, quanto a perda de autonomia ou de



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional "As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia"

controle sobre o seu trabalho é, de fato, comum ao professor dentro das novas políticas uma vez que as determinações partem de cima para baixo sem o debate com a presença deste.

Diante do novo contexto exige-se maior flexibilidade da escola, do professor que muitas vezes não está apto para corresponder às novas exigências ou não possui os meios necessários para fazê-lo:

(...) as mudanças mais recentes na organização escolar apontam para uma maior flexibilidade, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigentes de novo perfil de trabalhadores docentes (OLIVEIRA, 2004, p. 1139).

Portanto, o trabalho do professor hoje se reveste de outras obrigações, de outro caráter que vai além do ensino. Segundo a autora as exigências para com o professor estão além da sua formação. Muitas vezes o professor está em sala de aula mais como um agente de políticas sociais do que mesmo como professor. "Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

São situações como esta que paulatinamente contribuem para o desgaste do professor enquanto profissional. Não que o professor tenha que se fazer de indiferente diante de determinadas situações na sala de aula, mas, nada pode substituir a função primeira do professor que é o ensino. É a partir daí que se alimenta o sentimento de perda de autonomia do seu trabalho, de desprofissionalização, o que ocorre de fato, e até mesmo como a autora coloca "perda de identidade profissional", pois, o professor passa a perceber que ensinar já não é a sua atividade fim, não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004).

O que ocorre é uma intensificação do trabalho docente. Não se pode ver como negativo se há atividades de planejamento, de elaboração de projetos, de discussão coletiva sobre currículo e avaliação, ao contrário, seria de fato positivo se não houvesse um distanciamento entre o que está posto na teoria e, o que de fato são as condições da escola e do professor para realizar



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

(OLIVEIRA, 2004). Geralmente, todas essas imposições ao professor não consideram o ambiente em que o profissional está inserido, o público que ele atende, as suas reais condições de trabalho. Desta feita, acaba-se por produzir uma máxima exigência do professor, uma intensificação do seu trabalho que levam o profissional a tomar medidas muitas vezes errôneas para dar conta das cobranças ou, quando não consegue, ao adoecimento em sua profissão.

(...) os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p.1140).

Não há dúvidas de que as novas políticas educacionais trouxeram significativas mudanças para o trabalho do professor, bem como os impactos dos resultados das avaliações em larga escala. “O fato é que o trabalho pedagógico foi reestruturado, dando lugar a uma nova organização escolar, e tais transformações, sem as adequações necessárias, parecem implicar processos de precarização do trabalho docente” (OLIVEIRA, 2004, p.1140). Além disso, ao que parece o sistema de responsabilização não tem considerado as diferenças locais, colocando em xeque a proposta de igualdade, as especificidades e identidades dos sujeitos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Oliveira e Duarte (2005) a nova estrutura política levou a uma inversão e à uma nova regulação social do trabalho em detrimento da renda. As políticas sociais passaram a se revestir de um caráter assistencialista para conformar as massas e encobrir o caráter excludente das mesmas, visando assim “compensar” os mais pobres, oferecendo os serviços básicos, dentre eles, a educação básica na oferta do ensino primário. A escola passa a ter um caráter mais gerencialista, próprio de empresa, e sua administração passa a se assemelhar a de uma empresa. As avaliações em larga escala serão adotadas para cumprir efetivamente este papel de controle das ações desenvolvidas na busca de garantir que os padrões sejam alcançados.



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

Freitas (2012) apontará que essa busca por eficiência do sistema pode colocá-lo em risco levando à descredibilidade do próprio sistema educativo. Esse risco é eminente uma vez que a busca pela eficiência se dá sem considerar as condições do sistema local, condições estas financeiras, sociais, políticas, estruturais, para responder as exigências propostas. Que significado teria uma bandeira de eficiência se não for dado as mínimas condições para que sejam cumpridas? Segundo o autor ao que se parece o que menos importa é a relação de ensino e aprendizagem entre o professor e o aluno, mas, sim, garantir o acesso e a presença deste aluno na escola independentemente das condições ou medidas que devam ser adotadas para isto.

Sordi (2012) afirma que é preciso ao professor muita lucidez profissional para conseguir encontrar a medida entre seu trabalho pedagógico ao mesmo tempo em que luta por uma nova escola em que sua função primeira de sentido formativo ocupe o lugar devido. Atualmente é como se os sujeitos escolares estivessem perdidos em suas funções e acabam por culpabilizar uns aos outros por não cumprirem suas funções.

De acordo com Sordi (2012) a resistência aos processos avaliativos nas instituições será sempre presente enquanto a responsabilização dos resultados recair sobre os profissionais da educação e, principalmente, sobre o professor. Afinal, este não controla todos os fatores que estão envolvidos no processo de ensino que estão muito além da sala de aula. Mas, essa resistência se dá pelas avaliações em larga escala não ser um processo participativo.

REFERÊNCIAS

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, dez. 2015, p. 1367-1382.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.;



x Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental
VIII Colóquio Internacional “As Amazônias, as Áfricas e as Áfricas na Pan-Amazônia”

HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996, p.75-123.

FERREIRA, E. B. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p.253-270.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, SP, Cortez, Campinas, CEDES, v. 33, nº 119, abr/jun-2012, p. 379-404.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p.17-32.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, SP, Cortez, Campinas, CEDES, v.25, nº 89, Set/Dez-2004, p. 1127-1144.

_____; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**: Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, jul./dez. 2005, p. 279-301. Disponível em: < <https://goo.gl/UmsCua>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

OLIVEIRA, J. F. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 237-252.

SORDI, M. R. L. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos (UCDB)**, v. 33, 2012, p. 39-54.

TIRAMONTI, G. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. Tradução de: Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 100, mar. 1997, p. 79-91.