

TENSÕES E DESDOBRAMENTOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA: INVESTIGAÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL NO CEARÁ

ANDERSON GONÇALVES COSTA

Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu); Grupo de Pesquisa Políticas Públicas de Educação; Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). E-mail: anderson.gcosta@ufpe.br.

BRENA KÉCIA ANDRADE DE OLIVEIRA

Mestra em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora-formadora de Ciências Humanas na Secretaria Municipal de Educação de Guaiúba – Ceará; Grupo de Estudo e Pesquisa em Currículo e Ensino (GEPCE-UERN); E-mail: brenakeciaa@gmail.com.

RESUMO

As políticas de avaliação em larga escala têm sido tema de destaque no campo da política educacional dada sua profusão em iniciativas federais, estaduais e municipais. Estudos evidenciam que a dinâmica dessas políticas no interior das escolas atende à lógica dos resultados e a padronização dos currículos. Este artigo tem como objetivo investigar o impacto das políticas de avaliação externa em uma escola pública municipal de Redenção – Ceará. De natureza qualitativa, o estudo fez uso da observação direta na instituição escolar, além da coleta de documentos e entrevistas com os profissionais da escola. São discutidas as políticas desenvolvidas na escola e as tensões observadas a partir da materialidade delas, com destaque para as estratégias e as ações mobilizadas para atender os objetivos das avaliações. Observamos que, dada a prevalência destas iniciativas, instauram-se processos que não se adequam a diversidade da escola, limitando a autonomia organizacional e redirecionando às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Políticas de Avaliação. Gestão Escolar. Município.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva discutir as políticas de avaliação em larga escala a partir de investigação realizada em uma escola pública municipal de Redenção no estado do Ceará. A avaliação educacional tem-se mostrado um terreno de debates que envolve discussões acaloradas quanto aos interesses e fins ligados a ela, por isso, acaba sendo uma “categoria pedagógica polêmica” (FREITAS et al, 2011) permeada por contradições. Assim, investigar esse tema requer, como trata Freitas et al (2011), um exame de todos os ângulos que envolvem a questão, pois há muito mais que a técnica por trás do fenômeno.

A pesquisa que desencadeou a constituição do texto em tela, aconteceu entre os meses de setembro e dezembro do ano de 2018 e foi traçado mediante a abordagem qualitativa, que nos oportunizou produzir um conhecimento significativo sobre o espaço investigado (MARINHO; FRANÇA; SILVA, 2013). Considerando os procedimentos que compuseram a realização do estudo, caracterizamos-a como documental e empírica.

Na ocasião, utilizamos como instrumentos para produção de dados os registros do diário de campo e a realização de entrevistas semiestruturadas com os profissionais escolares. Nos diálogos com o gestor escolar e os professores tratamos de aspectos concernentes aos nossos objetivos e sobre a dinâmica apresentada no cotidiano escolar, tendo em vista que o contexto é força atuante e não mero pano de fundo nas investigações (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Destarte, a observação transversalizou os contextos locais, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) articulados à gestão e à organização escolar. Em nosso caso, o trabalho de observação foi marcado por estranhamentos: percebendo as ações do cotidiano e estranhando-as para, assim, entender o funcionamento global da escola.

O município de Redenção compõe a região do Maciço de Baturité, com população estimada em 29.146 pessoas (IBGE, 2020). A realidade do município não foge a dos demais da região. Segundo Vidal et al (2012) a receita pública dos municípios do Maciço de Baturité é, em sua maioria, oriunda das transferências das esferas de governo – União e Estado – o que caracteriza um quadro de dependência de recursos estatais e justifica a situação de pobreza. Neste quadro de dependência de recursos podemos citar o Programa Bolsa Família que abrange 91% das famílias da região.

Esses aspectos vão ao encontro das considerações de Costa, Ramos e Martins (2015) quando concluem que vários são os fatores que afetam a qualidade do ensino na região, dentre eles a situação financeira e a grande parcela da população que vive em vulnerabilidade econômica. Assim, permanece o desafio de superação das desigualdades, tanto no que diz respeito a pobreza da população quanto aos esforços de adequação da rede de ensino para atendimento dos estudantes.

A Imagem 1 apresenta o mapa de Redenção, apontando seus distritos.

Imagem 1: Mapa do município de Redenção



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará – IPECE, 2006.

Segundo dados do Censo Escolar, o município de Redenção abriga 38 escolas de três dependências administrativas, a citar: 4 escolas estaduais; 31 escolas municipais; e 3 escolas privadas; no distrito de Antônio Diogo estão 6 dessas escolas, entre elas nosso campo de estágio.

A escola lócus desta investigação ofertava turmas do Ensino Fundamental I e II, atendendo a um quantitativo de 337 alunos, divididos em 15 turmas, nos turnos da manhã e tarde. Dessas turmas, duas eram de 1º ano, uma de 2º ano, duas turmas de 3º ano, duas de 4º ano, duas de 5º ano, duas turmas de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e duas turmas de 9º ano. O quadro de funcionários era composto por 19 professores, sendo

8 funcionários efetivos e 11 professores contratados. A Escola investigada foi criada em 1976. Sua origem, conforme consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) remonta aos anseios da própria comunidade em estabelecer um espaço de referência no ensino, potencializando a educação que era ministrada por professoras autônomas.

O PPP da escola propõe buscar uma educação de qualidade e estabelecer uma gestão democrática na escola, não especificando o que ela entende por gestão democrática: se do acesso aos cargos, dos processos de planejamento, da participação da comunidade escolar nos fóruns de decisão. A compreensão de gestão democrática nesse artigo parte da afirmação de Ramos (2004) ao atribuir a ela “[...] mecanismos utilizados e dentre eles seus limites e avanços para uma prática democrática com relação a vir a ser uma maior participação consciente, crítica, consultiva, fiscalizadora e deliberativa mediante a democratização das relações de poder dentro das escolas” (p. 17).

Além da introdução, o artigo é dividido em outras três seções. Na seção seguinte são discutidas as iniciativas do governo federal, estadual e municipal encontradas na escola. Em sequência tensionamos a materialização das políticas de avaliação em larga escala no cotidiano da escola, observando as estratégias adotadas pela gestão escolar e pelos professores. Por fim, são tecidas as considerações finais com proposições sobre a temática.

AS POLÍTICAS CHEGAM À ESCOLA

Para compreender o campo de nossa pesquisa é preciso antes apontar que a escola investigada não possuía coordenação pedagógica. O que encontramos foram “professoras apoio” que ocupavam a função por terem sido readaptadas pelo setor de previdência do município, mas que não desenvolviam a contento o acompanhamento e o direcionamento pedagógico e curricular da escola. Entendemos que, a coordenação pedagógica poderia direcionar os sentidos da escola e dá significados aos propósitos da educação. Em consonância com Franco (2012, p. 33), pensamos que a ausência da coordenação pedagógica prejudica a ação coletiva da escola e o próprio ensino-aprendizado, pois

Se não houver direção de sentido, estabelecida pelo coletivo e significada pela Pedagogia, quem vai educar a criança? O acaso? Ou a influência mais forte? De alguma forma é o que temos visto nas escolas: sem direção de sentido; os professores soltos, isolados, perdidos. Se há uma situação em que ‘uma andorinha sozinha não faz verão’, é na escola.

Como desdobramento dessa ausência percebemos que os planejamentos mensais se constituíam como o momento mais evidente de ação coletiva e interativa entre os profissionais, mas revertido de aspectos administrativos. O planejamento era o momento em que o gestor mediava os processos da gestão educacional e da gestão escolar, levando aos professores e demais profissionais aquilo que era pensado em termos de políticas públicas da educação no âmbito municipal, reforçando, assim, o papel da escola na consecução dos objetivos estabelecidos para ela e não por ela, portanto exógenos, gerando espanto e resistência daqueles que vivem o cotidiano.

Um dos pontos a que se mais deu destaque foram as avaliações externas. Por isso, buscaremos dá ênfase às avaliações em larga escala e às políticas que acionam esses instrumentos, pressupondo que a avaliação externa, como ação governamental, acaba incutindo na cultura organizacional da escola um novo modelo de gestão e novas práticas pedagógicas, sobretudo quando as avaliações externas têm representado uma das formas mais evidentes do controle escolar via políticas públicas federais e estadual.

Diante do cenário que encontramos, um período totalmente imerso nas avaliações externas – preparação e aplicação – julgamos necessário entender os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dessa escola, embora nosso posicionamento de que são números que não compreendem a heterogeneidade dos indivíduos e do cotidiano da escola, mas que servem de controle e regulação via políticas públicas. Parafraseando Vieira (2014, p. 13-14), ao abordar os tempos de IDEB na educação brasileira, se a lógica da avaliação em larga escala é inevitável, tão necessário é aprender a conviver com ela, apropriando-se dessa nova ordem para então enfrentar o novo com conhecimento.

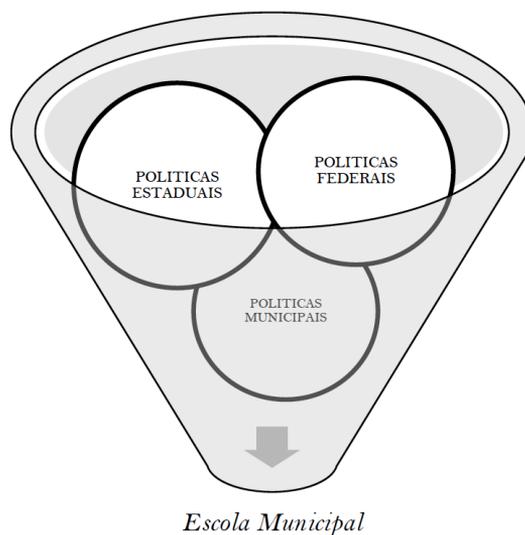
Conforme o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), “[...] O Ideb foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações”. Nos municípios a Prova Brasil é utilizada para composição do indicador. Cabe salientar, com base nas discussões de Gatti (2013, p. 59), que essas avaliações, seus indicadores, comparações e metas, sem um questionamento de suas funções, acabam se tornando funcionalistas e fragmentárias, o que significa um risco, já que nos últimos anos as políticas de avaliação passaram a ser tomadas como currículo e “políticas definidoras de equidade social”, fazendo com que a escola se empenhe em ensinar aquilo que a prova mede. Tal fato nos demonstra que “a complexidade humana se vê reduzida à forma mais simples possível: números em uma tabela” (BALL, 2005, p. 547).

De acordo com a série histórica do IDEB, os resultados do 5º ano da escola pesquisada sempre superaram as metas estipuladas. Em 2007, primeiro ano do IDEB, a escola teve nota 3,6 – numa escala de 0 a 10 – superando em poucos décimos o índice municipal. Já em 2009, ante a meta de 3,8, a escola alcançou o IDEB 4,3, saltando, em 2011, para 5, acima da meta projetada e, novamente, acima da média municipal. Contudo, no ano de 2013, percebe-se um decréscimo no indicador de 0,3 décimos, com a nota 4,7.

O IDEB tem metas projetadas até 2021, e, no caso da escola pesquisada, em 2021 prevê-se que sua nota seja 5,5. Entretanto, já no ano de 2015, a escola alcançou a nota 6,1, superando a meta projetada para aquele ano, que seria 4,7, e colocando-se acima da nota estabelecida ainda para 2021. Em razão desses resultados, a gestão escolar estimula a criação de mecanismos para manutenção da nota, uma das maiores do município para turmas do 5º ano.

Abaixo construímos um exemplo para discutir as políticas desenvolvidas na escola. Elas funcionam como uma cesta de serviços dos governos e desagüam todas juntas com o discurso de qualidade e equidade na educação. As políticas federais são comumente um canal direto entre a escola e o MEC, não havendo o intermédio da secretaria municipal da educação, a citar: O Programa Novo Mais Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, o programa Brasil Sorridente - Política Nacional de Saúde Bucal.

Imagem 2: Políticas educacionais na escola



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

Quanto as políticas estaduais aquela que mais se destaca é o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) a quem a escola responde no Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Criado pela Lei estadual nº 14.026/2007, o PAIC é uma política pública que presta cooperação técnica e financeira aos municípios, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem associada unicamente a padrões de desempenho. Para isso é estruturado em torno de eixos que compreendem, por um lado, a relação ensino-aprendizagem, e por outro, o gerenciamento das redes de ensino.

Desse modo, os eixos I - Educação Infantil; II - Gestão Pedagógica – Alfabetização e Formação de Professores; III - Gestão da Educação Municipal; IV - Formação do Leitor; V - Avaliação Externa de Aprendizagem, partem de uma abordagem sistêmica e articulada que, pela proposta de um “leque de metas e ações”, possibilitam o alcance de largos passos na promoção de políticas municipais voltadas para a alfabetização (CEARÁ, 2012).

Inicialmente uma política que atendia os anos iniciais do ensino fundamental (2º ano), o programa passou por dois momentos de expansão, uma em 2011, quando passou a atender até o 5º ano (intitulando-se PAIC +5), outra em 2016 quando foi estendido ao 9º ano do ensino fundamental II (PAIC MAIS). A avaliação no PAIC é um dos eixos estruturantes na consecução dos objetivos estabelecidos. Assim, compete ao município disseminar uma cultura de avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas, a partir do uso dos resultados, conforme demonstram as metas e ações dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 – Plano de metas do eixo da avaliação externa

META	AÇÃO	RESPONSÁVEL	PROCEDIMENTO	INDICADOR
Disseminação da cultura de avaliação externa no município como ferramenta para definição de políticas	Realização de avaliação da situação de leitura dos alunos de 1º ao 5º ano utilizando os instrumentais	Equipe do PAIC Escola – Equipe Pedagógica	1. Oficina de orientação aos professores e coordenadores pedagógicos para utilização dos instrumentais e aplicação da avaliação; 2. Consolidação dos dados na SME; 3. Reunião com núcleo gestor e professores para análise dos dados e orientação para intervenção.	1. Relação dos alunos participantes da avaliação; 2. Consolidação dos dados com gráficos sobre o resultado; 3. Frequência da reunião com o núcleo gestor e professores.

Fonte: Gerência Municipal do PAIC – Redenção/CE (adaptado)

O *modus operandi* do PAIC se dá pelo acompanhamento às escolas pelas equipes municipais e, por vezes, das equipes regionais do Programa. Esse acompanhamento consiste em observação e intervenção nos eixos prioritários do programa. Conforme o Quadro I, os formadores municipais são responsáveis pelo acompanhamento de um eixo nas escolas e turmas submetidas ao programa, buscando verificar se as orientações estão sendo implementadas no âmbito da gestão e da docência. Desse modo, as ações dos docentes e a atuação das instituições escolares passam a ser limitadas frente às prescrições que lhes são realizadas.

Quadro 2 – Instrumental de acompanhamento às escolas municipais - Redenção – CE

FORMADOR	EIXO	ESCOLAS	TURMAS	OBSERVAÇÃO	INTERVENÇÃO
Formador I SME	Gestão	Acompanhamento de 6 escolas	1º ao 5º ano	Verificação do número real de alunos, professores, turma e turno; Verificação da situação de leitura.	Reunião com os coordenadores pedagógicos; Sugestões e orientação para atividades diferenciadas de acordo com o nível da turma.
Formador II SME Formador III SME	Ed. Infantil	Acompanhamento de 10 escolas	Infantil III Infantil IV Infantil V	Rotina; Tempo Pedagógico; Planejamento; Recursos.	Orientações ao coordenador pedagógico – acompanhamento das atividades. Reorganizar a agenda diária; Utilizar jogos pedagógicos; Conversa com o professor na secretaria com sugestões de atividades.
Formador IV SME	Alfabetização	Acompanhamento de 6 escolas	1º ano	Idem	Idem
Formador V SME	Alfabetização	Acompanhamento de 3 escolas	2º ano	Idem	Idem

Fonte: Gerência Municipal do PAIC – Redenção/CE (adaptado)

A esse programa encontram-se ligadas diversas ferramentas de gerenciamento das ações da escola, informadas em plataformas do governo do estado quanto à frequência, matrícula, acompanhamento de leitura dos alunos e acompanhamento das atividades dos professores. Esses sistemas são o Sistema Integrado da Gestão Escolar – SIGE e o Sistema de Acompanhamento das Ações do PAIC– SAAP. Essa ação depende do acompanhamento em leitura e escrita que os professores fazem bimestralmente com os alunos e os resultados são entregues à secretária escolar que os preenche no sistema.

Além das políticas federais e estaduais, há as políticas municipais. Essas, ainda que em menor quantidade, correspondem muito mais a um assujeitamento às metas e às ações de outros programas do que a autonomia do município como ente federado devido ao sistema de vigilância e aos constrangimentos que são impostos. Ainda assim, percebemos que o município demanda esforços em torno da formação docente e acompanhamento discente, a respeito da política do Professor +1 que oferta esforço aos alunos e substitui os professores em seus momentos de estudo e da política de supervisão escolar.

Foi possível também observar uma constante tensão entre gestão escolar e a gestão educacional, que reverbera nas ações cotidianas e reflete a dissociação entre a formulação das políticas e atuação das políticas, fato que é natural, pois cada escola possui particularidades que impossibilitam o êxito total das prescrições. Desse modo, há uma diferença entre aquilo que é demandado às escolas e aquilo que as escolas efetivamente conseguem atender. Por gestão educacional, com esteio em Vieira (2007), entendemos a “organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios” (p. 60) em matéria de educação; ao tratar de gestão escolar, como o próprio termo aponta, nos referimos ao “plano da escola e [...] as tarefas que estão sob sua esfera de abrangência” (p. 63).

Uma fala específica do diretor nos chamou atenção: “as regras nas particularidades do chão da escola não são como o que se manda”. Aqui evidencia-se o processo do fazer política educacional na escola, ou seja, como as escolas às recebem e as atuam, e as mudanças decorrentes dessas ações. O diretor se referiu a isso em um momento que foi questionado quanto a autonomia da gestão escolar frente ao ativismo de respostas que a escola deve fornecer ao sistema, sobre o que ele também adicionou que em alguns momentos as regras são rompidas internamente, não havendo necessidade de comunicar a secretaria municipal.

A dissocial, ou distanciamento, entre a organização global da escola e a gestão da rede de ensino lembra o posicionamento de Ball, Maguire e Braun (2016) ao tratarem do modo como as escolas fazem as políticas, que, segundo os autores, são sempre submetidas a interpretação e a recontextualização no contexto da prática, como espaço ao qual as políticas são endereçadas. É importante explicitarmos que as escolas também podem resistir e burlar as lógicas autoritárias, mesmo existindo variadas formas de constrangê-las a agir de determinado modo.

AS POLÍTICAS SE MATERIALIZAM: AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O COTIDIANO ESCOLAR

No cenário de reformas educativas, em que o local e o global se conectam, fato é que um novo referencial para as políticas educacionais foi forjado sob o par da eficácia e da eficiência. Estas seriam parâmetros para se alcançar a qualidade educacional. Este fim, historicamente, é consequência da evolução dos sistemas educacionais, na medida em que, passado o momento de sua democratização, os sistemas foram pressionados, por forças nacionais e internacionais, a adaptarem-se aos novos modelos de sociedade e mercado.

As avaliações externas, inseridas na cultura escolar a partir das relações intergovernamentais, ao tratarmos de um ente autônomo como o município, foram temas recorrentes na escola pesquisada, sobretudo quanto a organização e necessidade da participação massiva dos alunos tanto no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como no SPAECE. Compreender essas avaliações cumpre a tarefa de percebê-las para três agentes: o professor, a direção escolar e a secretaria de educação que têm tido suas funções redefinidas a partir de uma cultura de auditoria exercida pela avaliação em larga escala.

No Brasil, as avaliações externas surgiram na década de 1980 com caráter diagnóstico, mas foi nos anos 1990 que ela tomou aspectos de maior controle a partir do SAEB, uma política federal de avaliação. Já o SPAECE, avaliação do estado do Ceará, surgiu no ano de 1992, como iniciativa pioneira em unidades subnacionais. Ambos os sistemas têm seus marcos de implantação paralelo às investidas da reforma do Estado brasileiro, no governo de Fernando Henrique Cardoso. Como evidencia Bauer e Tavares (2013, p. 15),

[...] em conjunto com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação educacional, há a introdução e o aprimoramento de mecanismos de gestão educacional via avaliação de sistemas educacionais, concretizando um modelo de gestão que se baseia no monitoramento dos resultados educacionais e o entendimento de qualidade da educação baseado na consecução de melhores índices quantitativos.

Portanto, o sentido atribuído à avaliação nesse caso foge dos reais usos a que essa deveria servir, principalmente quando utilizada em larga escala e ao tornar quantidade sinônimo de qualidade.

A literatura tem apontado para esse aspecto que evidenciamos quando considera a avaliação externa como impasse a um modelo de educação que considera as especificidades da escola. Freitas (2013, p. 158-160) é um dos que discutem a avaliação como tradição, gerando o estreitamento curricular; competição entre os profissionais; pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes; fraudes; aumento da segregação socioeconômica no território; aumento da segregação socioeconômica dentro da escola; precarização da formação do professor; destruição moral do professor e do aluno; destruição do sistema público de ensino; e ameaça à própria noção liberal de democracia.

Esses fatores são facilmente identificados nas redes de ensino na medida em que avaliação tem servido ao modelo de gestão por resultados e não a uma perspectiva didática de suas finalidades, pois a referência deve ser a escola em suas práticas pedagógicas (GATTI, 2013, p. 61). Ainda que estejamos distantes de estabelecer um novo modelo, sobretudo quando o neoliberalismo forja um “Estado-avaliador” focado na competitividade internacional, a nível local nada nos impede de centrarmos pedagogicamente as avaliações externas, apropriando-se de seus instrumentais, matrizes e resultados.

A avaliação externa surge em nosso campo de pesquisa como elemento central da gestão, significado por um conjunto de políticas que a aciona, especificamente o SPAECE, avaliação do PAIC, as quais são submetidos alunos do 2º, 5º e 9º anos. Havia ainda um conjunto de instrumentais que ressignificavam a atuação do corpo administrativo da escola. Neles eram inseridas informações que tratavam da ação pedagógica e da gestão das escolas, contendo, por exemplo, desde as faltas dos docentes até a quantidade de livros lidos por alunos das turmas do 2º ano. Isso vale para demonstrar, por vezes, a ingerência do governo estadual sobre as escolas municipais. Vale destacar as matrizes de conteúdos fornecidas pela Coordenadoria Regional de

Desenvolvimento da Educação – 8ª CREDE para as disciplinas de português e matemática. Essas matrizes especificavam uma rotina para abordagem dos descritores das avaliações, e, na escola em estudo, fora distribuída semanas antes da aplicação das provas externas.

Quanto a isso, cabe a demonstração de como a avaliação era percebida pela escola. Durante a observação na escola percebemos ações de reforço aos alunos que se concentravam nas áreas de português e matemática, exercido tanto pelas professoras readaptadas como pelas monitoras do Programa Novo Mais Educação, que foram solicitadas a trabalhar com os alunos das avaliações externas, desviando-se das suas funções. Também observamos uma demanda por simulados, solicitação da professora do 5º ano. Perguntando a funcionária responsável pela impressão dos materiais da escola o porquê de tanto simulado, ela nos respondeu “que é por conta daquela prova lá”, questionamos: “o SPAECE?”, ela disse: “Isso. Tem que tirar ‘tudim’ um 10”, ponderou.

Em observação na sala dos professores, uma docente dava reforço a um aluno, ouvimos ela explicar ao aluno como seria a prova, como deveriam ser respondidas as questões e que ele deveria ficar atento e se comportar no momento da aplicação, ouvindo o que o aplicador demandaria. Em determinado momento chegou na sala a professora do 5º ano ‘A’ e ‘B’ e disse para aplicar simulados todos os dias até o dia das provas, e concluiu: “se eles não tiram 10 é porque não querem”. Será que o 10 é vinculado ao treinamento para as provas ou ao conteúdo discutido e aprendido em sala? Noutra ocasião, uma professora comentou: “agora que eles vão formar porque as provas já estão vindo”, referindo-se à preocupação da escola em ter que atender aos descritores das avaliações externas e a focalização do currículo nas disciplinas de português e matemática.

O pensamento de Perrenoud (1999) contribui ao entendimento que se tem construído da avaliação, quando para o autor avaliar tem sido “criar hierarquias de excelência” (p. 9), tornando-se um instrumento que para celebrar a excelência de uns necessariamente estigmatiza a ignorância de outros. Desse modo, as funções as quais se destina a avaliação privilegiam formas e normas de excelência vislumbradas em modelos ideias de aluno, seja em sala ou no mundo. Por isso a importância de compreender a avaliação como um dos principais eixos das políticas educativas contemporâneas e isso, em que pese a dimensão pedagógica dos aspectos avaliativos, deve ser compreendido pelas dimensões sociais, ideológicas e gestionárias que a cercam (AFONSO, 2009) e torna a escola tributária das avaliações externas.

Essas constatações afirmam como as avaliações externas têm alterado a natureza da gestão e redirecionado as práticas pedagógicas quando prima pela quantidade em detrimento da qualidade. A partir de políticas governamentais que acionam essas ferramentas, a escola tem sido um local de execução sem o devido diálogo que lhe cabe enquanto lócus fundamental de formação. As avaliações externas, nesse sentido, têm representado umas das formas mais evidentes para controle escolar via políticas públicas e ressignificando o modo de fazer escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo discutir sobre as políticas de avaliação em larga escala a partir de investigação realizada em uma escola pública municipal de Redenção no estado do Ceará. Os resultados nos fizeram refletir sobre a dissociação entre a gestão do sistema e o que efetivamente é vivido nas escolas, sobretudo ao fato de que desaguam na escola processos que não se adequam a sua diversidade. Percebemos que a escola, quando tributária das avaliações externas, acaba vivendo essa avaliação com um fim em si mesma.

Consideramos importante que a escola se aproprie da avaliação em larga escala e discuta-a numa perspectiva não só de governar por números, mas de entendê-la como instrumento pedagógico, engrenagem para o alcance de uma educação de qualidade, que não se realiza pela publicação dos rankings ou pela estruturação dos conteúdos, tampouco pela aplicação de simulados.

Constatamos como a escola reagia a certas demandas que tinham como escopo a avaliação, sempre preocupada com o que significariam os resultados para a organização escolar. Assim, aquela dissociação entre a formulação da política e sua atuação, em se tratando de políticas de avaliação – federal, estadual ou municipal – acaba se tornando um processo de regulação das diferenças.

É necessária uma avaliação externa que reflita o cotidiano. Ora, se a escola tomar a avaliação sem apropriar-se dos resultados ela vai acabar refém do processo. Posto isso, consideramos que a escola deve construir espaços de discussão que inclua a avaliação externa, não somente aponte quais ações ou quais modelos de atrair alunos para esse momento. É importante que a escola discuta a avaliação desde a sua matriz curricular até as formas de aplicação, mediados pelos indicadores e pela ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BAUER, A.; TAVARES, M. Introdução. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 21-46.

CEARÁ. **Lei n. 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

CEARÁ. Secretária da Educação. **Regime de Colaboração para a garantia do direito aprendizagem**: o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) no Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2012.

COSTA, A. G.; RAMOS, J. F. P.; MARTINS, L. S. O que revelam os indicadores socio-educacionais? O direito à educação na região do Maciço de Baturité – Ceará. In: Congresso Nacional de Educação, 2., 2015, Campina Grande, **Anais...**, Campina Grande: Editora Realize, 2015. p. 1-12.

FRANCO, M. A. D. R. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

GATTI, B. A. Possibilidades e fundamentos das avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origem e pressupostos. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 47-69.

IBGE. **IBGE Cidades**. 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/redencao/panorama>. Acesso em: 12 abr. 2021.

MARINHO, J; FRANÇA, G.; SILVA, J. Consórcios entre pesquisas: possibilidades para o aprofundamento dos estudos qualitativos no campo da educação. In: VEIGA-NETO, A. et al. (org.). **Pesquisas em educação: experimentando modos investigativos**. Rio Grande: FURG, 2016. 180p.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

RAMOS, J. F. P. **Gestão democrática da escola pública: experiência do governo das mudanças (1995-2001)**. Fortaleza: EdUECE, 2004.

VIDAL, E. M. et al. Cenários da educação no Maciço de Baturité/CE: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região. In: Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012, Zaragoza, **Anais...**, Zaragoza: ANPAE. p. 1-19.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, mar. 2007.

VIEIRA, S. L. Gestão das políticas educacionais e trabalho docente em tempos de Ideb. In: CAVALCANTE, M. M. D.; SALES, J. Á. M. de; FARIAS, I. M. S. de; LIMA, M. do S. L. (Org.). **Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade**. 1ed. Fortaleza: EdUECE, 2014, p. 1047-1063.