

AVALIAÇÃO EXTERNA: O PROCESSO AVALIATIVO EM LARGA ESCALA NUMA ESCOLA PÚBLICA DE RIO BRANCO/AC

EXTERNAL EVALUATION: THE EVALUATION PROCESS IN LARGE SCALE IN A PUBLIC SCHOOL IN RIO BRANCO/AC

¹Pierre André Garcia Pires;²Luciano Santos Farias;³Andrea Maria Lopes Dantas
¹³ Universidade Federal do Acre/UFAC; ²Instituto Federal do Acre/IFAC

Autor correspondente: pierreufac@gmail.com

RESUMO

A pesquisa delineou-se com abordagem qualitativa, mediante análise de documentos produzidos na unidade escolar e nas esferas federal e estadual, além do estudo de documentos de orientação curricular do estado do Acre e dos referenciais da matriz que orienta a Prova Brasil, bem como por meio da aplicação de um questionário para a coordenação pedagógica, a diretora e a professora de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Como questões de estudo, optamos por perceber quais são as marcas que a avaliação em larga escala está produzindo na escola e em suas funções formativas, e como a gestão, a coordenação pedagógica e a professora estão reagindo a esses processos avaliativos externos. Os objetivos foram: investigar como as formas de avaliar em larga escala, propostas pelo MEC em suas atuais políticas educacionais, estão sendo efetivadas em uma escola pública da área urbana no município de Rio Branco, no estado do Acre, e de que maneira ressignificam a prática pedagógica ali desenvolvida; verificar até que ponto a linguagem teórica/prática do gestor, da coordenadora pedagógica e da professora está submetida às linguagens dos materiais orientadores da avaliação em larga escala; explicitar a linguagem dos materiais sobre a Prova Brasil que chegam até a escola e que demarcam as orientações a serem acatadas pelos profissionais da instituição; relacionar a linguagem dos documentos produzidos pela escola com a linguagem dos documentos produzidos fora dela que orientam direcionamentos pedagógicos; e identificar as marcas da avaliação externa deixadas nas práticas formativas da instituição. Esta pesquisa justifica-se por entendermos que a prática escolar referendada pelas orientações externas vinculadas à Prova Brasil engessam prováveis práticas curriculares que, talvez, possibilitariam outras formas de aprendizagem e uso da leitura, da escrita e do cálculo matemático, práticas que poderiam, também, privilegiar outras áreas do conhecimento científico e saberes populares da região na qual a escola está inserida. Isso porque os estudantes realizam experiências e situações diversificadas de aprendizagem junto às suas famílias e comunidades. Como conclusão, identificamos que o local onde foram coletadas as informações para o suporte deste trabalho de pesquisa apresentou fortes indícios de valorização do alcance de uma média expressiva, pois os resultados alcançados em 2013 e 2015 colocaram a escola à frente no *ranking* estabelecido no município de Rio Branco, no Acre. Tal resultado deve-se ao comprometimento da equipe gestora, dos profissionais da escola e alunos. Foi fundamental questionar a presença das avaliações externas e as formas de seleção dos conteúdos ou habilidades a serem avaliados, pois essas escolhas denunciaram a consolidação da concepção de avaliação que, hoje, se coloca como uma das saídas para os problemas educacionais brasileiros.

Palavras-chave: Avaliação em larga externa. Prova Brasil. Orientações externas.

ABSTRACT

The research was outlined with a qualitative approach, through the analysis of documents produced in the school unit and in the federal and state spheres, in addition to documents of curricular guidelines of the state of Acre, as well as the references of the matrix that guides the *Prova Brasil* (Brazil Test) and the applying of a questionnaire for the pedagogical coordination, principal and teacher of the 5th grade classes. The goals of this studies were: to investigate how the forms of evaluating on a large scale, proposed by MEC in its current educational policies, are being implemented in a public school in the urban area in the municipality of Rio Branco, in the state of Acre, and in what way they re-signify the pedagogical practice developed there; to verify the extent to which the theoretical / practical language of the manager, the pedagogical coordinator and the teacher is subjected to the language of the guiding

materials of the large-scale assessment; to explain the language of the materials about Prova Brasil that arrive at the school and that outline the guidelines to be followed by the institution's professionals; relate the language of the documents produced by the school to the language of the documents produced outside the school that guide pedagogical directions; and to identify the marks of external evaluation left in the institution's training practices. This research is justified because we understand that the school practice endorsed by the external guidelines linked to Prova Brasil cast probable curricular practices that, perhaps, would enable other forms of learning and use of reading, writing and mathematical calculation, practices that could also privilege other areas of scientific knowledge and popular knowledge of the region in which the school is inserted. This happens because students have diverse experiences and learning situations with their families and communities. As a conclusion, we identified that the place where the information to support this research work was collected, showed strong signs of valuing the reach of an expressive rate as the results achieved in 2013 and 2015 placed the school on the top of the rank established among schools in the municipality of Rio Branco, in Acre. This result is due to the commitment of the management team, school professionals and students. It was fundamental to question the presence of external evaluations and the ways of selecting the content or skills to be evaluated, as these choices show the consolidation of a concept of evaluation that, today, stands as one of the solutions to Brazilian educational problems.

Keywords: External wide evaluation. Brazil Test. External guidelines.

1. INTRODUÇÃO

As escolas públicas no município de Rio Branco/Acre têm sido um campo de batalha onde, a cada dia, os professores são confrontados com aquilo que é, de fato, a realidade escolar, com sua dinâmica de interações conflitantes de crenças e posicionamentos frente às proposições governamentais sobre o que a escola “deve” ser e fazer, segundo as políticas educacionais vigentes.

Nessa perspectiva, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – Inep, órgão do Ministério da Educação, possui como missão “subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” [1]. Dessa forma, no que se refere à Educação Básica, o instituto informa sobre as etapas desta e sobre os resultados de investigações pelas quais passa. Informa, principalmente, sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado e implantado como indicador de desempenho sobre fluxo escolar e expressão de médias de desempenho do Sistema Nacional da Educação Básica – Saeb.

Nisto estão incluídos a **Prova Brasil para o Ensino Fundamental**, o **Exame Nacional do Ensino Médio - Enem** e o **Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja**. A Prova Brasil verifica a qualidade da alfabetização e o letramento dos estudantes. Foi criada pelo Ministério da

Educação/MEC e faz parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), atualmente, também na área de matemática. Nos testes aplicados na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos atualmente) do Ensino Fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura, e de Matemática, com foco na resolução de problemas.

A partir das informações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas, direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias.

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem – é uma prova realizada pelo Inep desde 1998, sendo utilizada para avaliar a qualidade do ensino médio no país e possibilitar o ingresso do aluno no ensino superior. O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja, por sua vez, através da realização de uma prova, também criada pelo Inep, em 2002, tem o objetivo de avaliar o conhecimento das pessoas que voltaram a estudar porque não conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou Médio. Esses indicadores, segundo as informações do portal Inep¹, são medidas que contribuem para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando que essas avaliações observam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos.

As avaliações em larga escala têm um papel estratégico na realidade escolar, pois, nelas e a partir delas, os estudantes e os profissionais envolvidos nesse processo avaliativo sofrem pressões para que atendam às expectativas impostas pelos gestores dos sistemas de ensino e gestores escolares, no sentido de corresponderem aos índices sugeridos como satisfatórios.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada com a intenção de investigar como as formas de avaliar em larga escala, propostas pelo MEC em suas atuais políticas educacionais, estão sendo efetivadas em uma escola pública da área urbana no município de Rio Branco, no estado do Acre, e de que maneira ressignificam a prática

¹ www.inep.gov.br. Acessado em 19 de novembro de 2018.

pedagógica ali desenvolvida. Esta investigação desenhou-se, então, como uma busca dos sentidos que foram edificados a partir da chegada dessas avaliações externas ao contexto escolar.

Para isso, foi delineado um estudo que se delimitou a partir dessa realidade específica, que denominamos, ficticiamente, de Escola Municipal Tio Patinhas. É uma escola municipalizada, ou seja, é da esfera do governo do Estado do Acre, mas funciona sob a administração municipal de Rio Branco desde o ano de 2006, quando ocorreu um redimensionamento das redes de ensino. Foi autorizada pelo Decreto nº 062, de fevereiro de 1990, do Governo do Estado do Acre e pela Portaria nº 3735, de julho de 2006.

A princípio, possuíamos a compreensão de que as avaliações externas, de alguma forma, estavam funcionando como um dispositivo de poder utilizado por agentes governamentais educacionais, como um instrumento para comparar e homogeneizar as práticas escolares. No entanto, isso necessitou ser colocado como objeto de pesquisa, pois o conhecimento científico é um modo que tanto valida as percepções intuitivas quanto pode surpreender, no sentido de encontrar resultados totalmente diferente das primeiras impressões.

Para esta investigação, optamos por um modo de fazer pesquisa que, a princípio, foi considerado como um estudo de caso em educação, pelo entendimento de que o que ocorre em um contexto específico poderia trazer elementos que evidenciassem semelhanças com outros contextos e situações. Isso porque o estudo das relações intraescolares desencadeado pelas avaliações externas em uma unidade educativa, provavelmente, traria indícios do que ocorre em outras unidades, tendo em vista que fazem parte de um mesmo sistema educativo, orientado pelas mesmas políticas educacionais.

Há uma tendência para que autores vinculados à pesquisa científica acreditem que todo estudo de caso é qualitativo, pois se desenvolve em uma realidade ou situação específica e rica de elementos descritivos e observáveis do cotidiano [2]. Assim, entendemos que essa metodologia possibilitaria a abordagem do objeto de forma complexa e contextualizada.

Por questões de entendimento político/ideológico, optamos, também, por abordar as avaliações em larga escala do MEC sob o olhar da epistemologia que orienta

os teóricos do grupo Modernidade/Colonialidade², um grupo de pensadores latino-americanos que realizam suas análises a partir do pressuposto epistemológico da colonialidade do poder e do saber como uma herança epistemológica, teórica e metodológica que possui a pretensão de revelar as desigualdades e injustiças sociais do colonialismo. Assinalam que as relações de dependência dos países latino-americanos, como o Brasil, dentre outros, são orientadas pela perspectiva eurocêntrica de compreensão do mundo, compreensão esta que impede outros olhares e análises a partir do próprio mundo em que se vive.

Os teóricos que sustentam essa visão, tais como Quijano (1992), Dussel (2005) e Mignolo (2010), afirmam que há uma diversidade epistêmica que é muito mais ampla do que a via de mão única estabelecida pelo pensamento unilateral e linear proposto a partir do pensamento filosófico grego. Assim, o nosso estudo foi realizado com o esforço de utilizar uma metodologia de análise assentada em textos produzidos a partir do marco referencial registrado na publicação da obra coletiva e central “La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales”, publicada em 2005, em Buenos Aires, pelo Conselho Latino Americano de Ciencias Sociales.

Embora tenhamos iniciado o texto informando que esta pesquisa seria um estudo de caso, não nos limitamos a essa abordagem. Ela foi um ponto de partida, pois os autores decoloniais abriram outras possibilidades metodológicas. Assim, inspiramo-nos em Lüdke [2], quando aborda o estudo de caso informando-nos que, nessa metodologia, está previsto que o investigador tenha um ponto de partida teórico inicial, porém, que fique atento aos novos elementos que possam emergir durante o estudo e a investigação. Foi dessa forma que guiamos os nossos passos rumo ao entendimento das avaliações externas como um elemento constitutivo da colonialidade do poder.

Como objetivos específicos, optamos por: verificar até que ponto a linguagem teórica/prática do gestor, da coordenadora pedagógica e da professora da turma de 5º ano está submetida às linguagens dos materiais orientadores da avaliação em larga escala; explicitar a linguagem dos materiais sobre a Prova Brasil que chegam até a

² O *Proyecto Modernidade/Colonialidade* surgiu como um coletivo de pensamento crítico composto por acadêmicos e ativistas da América Latina. Foi iniciado a partir de uma série de reuniões nos Estados Unidos e na América Latina, centradas em torno da teoria de Análise dos Sistemas-Mundo de Immanuel Wallerstein, formulada no meio do século 20. Conta com a pesquisa interdisciplinar de nomes como Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano, María Lugones, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Arturo Escobar e Fernando Coronil.

escola e que demarcam as orientações a serem acatadas pelos profissionais desta; relacionar a linguagem dos documentos produzidos pela escola com a linguagem dos documentos produzidos fora dela que orientam direcionamentos pedagógicos; e identificar as marcas da avaliação externa deixadas nas práticas formativas da instituição.

Como questões de estudo, optamos por perceber quais são as marcas/impactos que a avaliação em larga escala está produzindo na escola e em suas funções formativas; e como a gestão, a coordenação pedagógica e a professora da turma do 5º ano do Ensino Fundamental estão reagindo a esses processos avaliativos externos.

2- MATERIAS E MÉTODOS

A pesquisa delineou-se com abordagem qualitativa, na qual foram utilizadas análises de documentos produzidos na unidade escolar e documentos de orientação curricular das esferas federal e estadual, assim como dos referenciais da matriz que orienta a Prova Brasil e a sua interpretação junto às respostas dadas pelas profissionais que preencheram os questionários que foram utilizados para a coleta das informações. Aqui, foram considerados como mais relevantes os escritos que deram indícios e demonstraram que a escola está realmente empenhada em realizar as avaliações externas com afinco, e que, por isso, redireciona as suas ações, tendo em vista o alcance de um Ideb relevante para si e para o sistema municipal de educação.

Além do que foi coletado na escola, foram considerados como documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº 9.394/1996 [6]; o documento introdutório dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN 1997 [7]; a Portaria Ministerial de nº 931/2005 – que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) [8]; as notas técnicas que definem os instrumentos de avaliação e os indicadores; os questionários contextuais da Prova Brasil e os modelos de provas; as escalas de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental [9] e os Cadernos de Orientação Curricular do Acre [10].

Vale ressaltar que, nesse acervo documental, embora não haja referências diretas no texto ou fragmentos citados, foram consultados: as provas aplicadas na escola nos

anos de 2013 e 2015; as planilhas de registro dos resultados dos alunos, com a finalidade de observar a trajetória das avaliações externas efetivadas no município de Rio Branco, através da experiência vivenciada pela escola; slides utilizados em reuniões pela coordenação pedagógica, contendo as capacidades avaliadas em cada ano/série; e quatro rotinas semanais entregues à coordenação pela professora do 5º ano.

Além disso, realizamos a leitura das Portarias nº 867/2012, que trata sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa [11]; dos questionários utilizados pelo Inep para levantar informações sobre a escola, sobre o gestor escolar, o professor, o aluno; dos modelos de questões utilizadas na Prova Brasil e da Nota Técnica que define o Indicador Ideb.

As abordagens aos profissionais da escola se deram de maneira informal, pois conhecíamos a equipe gestora da escola por termos realizado um trabalho junto nessa instituição e em outras do município. Havíamos realizado atividades em outras unidades escolares nas quais a diretora da Escola Municipal Tio Patinhas já atuava, bem como um dos autores da pesquisa, o coordenador pedagógico e o professor.

Durante as conversas, percebemos um esforço, principalmente da diretora, para que os diálogos sobre a Prova Brasil não deixassem transparecer que tal avaliação era uma grande preocupação para a escola. Mas, no fim das contas, essa pequena tensão já prenunciava que, realmente, havia uma expectativa excessiva por um resultado satisfatório, tanto para a escola quanto para a secretaria de educação.

Há uma dinâmica intensa na escola enquanto ocorrem as aulas. A equipe de gestão desdobra-se em situações simultâneas, nas quais tudo é muito centralizado nessas profissionais. Há uma carga de trabalho que, em nosso entendimento, poderia ser compartilhada com outros. A coordenadora pedagógica dos dois turnos tem um ar mais desprovido de domínio sobre o que faz, porém, é considerada muito competente pela equipe escolar e tem uma formação prática de vivência na rede educacional do Sistema S³, já passou por várias instâncias, inclusive, como coordenadora pedagógica da escola

³ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

de Ensino Fundamental do SESI.

Nas rotinas da escola, há o ensino de Língua Portuguesa também com a ênfase nos gêneros textuais, com dois dias semanais destinados ao trabalho de revisão do conteúdo dado nos três primeiros dias da semana. Ainda no primeiro horário da manhã, antes do lanche, há o direcionamento de alunos para uma sala de reforço. Esse trabalho é denominado apoio pedagógico, realizado por alunos bolsistas do programa institucional de apoio aos docentes em formação, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência)⁴. A escola aproveita essa mão de obra disponibilizada pela universidade para reforçar ainda mais os conteúdos nos quais os alunos do 5º ano serão avaliados por meio dos exames externos.

A escola não pode optar por não ser avaliada e a direção surge como uma agente muito eficiente, não permitindo que a instituição falhe, principalmente, em um ano de avaliação, como era o caso da avaliação em 2017. Semanalmente, a coordenação pedagógica reúne-se com cada professor durante o horário da prática da Educação Física. Nesse encontro rápido, a professora precisa mostrar a rotina semanal⁵ que elaborou e, nesta, deve estar explícito e projetado tudo o que será visto pelos alunos durante aquele período diário de aula, e durante a semana inteira.

O professor mostra a sua rotina, construída com o suporte da coordenação pedagógica, tendo como base conteúdos pré-determinados a partir de uma seleção que é considerada significativa para o aprendizado das competências para aquele ano de ensino. Essa pré-definição de competências é realizada pelo departamento de ensino da secretaria de educação, que a repassa para as coordenações pedagógicas das escolas como uma espécie de proposta curricular, sob a qual as escolas da rede devem ser balizadas, para que sigam no mesmo rumo e ritmo, e possam apresentar resultados semelhantes ou demonstrar que estão superando suas dificuldades.

Além da análise documental, realizamos a aplicação de questionários estruturados, no sentido de perceber qual a relação da direção, coordenação pedagógica

<https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> acessado em 06 de maio de 2020.

⁴ Programa desenvolvido pela Universidade Federal do Acre/UFAC com recursos da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ A rotina escolar é uma sequência de atividades onde está descrita, em forma de quadro, a organização do tempo que o professor e o aluno permanecem na escola na relação ensino-aprendizagem. Apoiar-se na reprodução diária de momentos destinados ao ensino dos conteúdos e disciplinas.

e professora da turma de 5º ano com as avaliações externas à escola, como percebem todo esse processo e como trabalham no sentido de efetivá-lo.

As informações obtidas através dos questionários e no conjunto da documentação estão sendo discutidas, mais especificamente, a partir de recorrências observadas no material, tomando como referência todas as ações desenvolvidas pela escola, que geraram categorias para análise que expressam as concordâncias e contradições em relação aos processos vivenciados pela equipe escolar. Os questionários não foram apresentados a todos os profissionais da escola, nem qualquer tipo de comentário foi realizado nesse sentido, apenas justificamos que era uma pesquisa sobre a Prova Brasil e que o nosso interesse era pelos processos de avaliação externa e os seus impactos na vida escolar.

Fizemos a opção por realizar comparações entre o que foi expresso pelas profissionais que responderam às perguntas, por considerarmos que são sujeitos centrais e diretamente envolvidos e possuem contato mais efetivo com os técnicos da secretaria de educação.

3- RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na contemporaneidade, observamos uma intensificação do processo iniciado na década de 1990, quando as práticas escolares começam a ser fortemente direcionadas para o atendimento das demandas vinculadas às políticas educacionais vigentes. Nesse contexto, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb apresenta-se como um dos elementos fundamentais para que a escola pública seja considerada uma escola que oferece qualidade em seu ensino.

A Escola Municipal Tio Patinhas, local onde foram coletadas informações para o suporte desta pesquisa, apresentou fortes indícios de valorização do alcance de uma média expressiva, pois os resultados alcançados em 2013 e 2015 colocaram a escola à frente no *ranking* estabelecido entre as escolas do município de Rio Branco.

Vale ressaltar que realizar pesquisa em educação requer a percepção de que os condicionantes históricos das políticas educacionais brasileiras assentaram suas bases em pressupostos econômicos e ideológicos. Em nosso entendimento, tais pressupostos estão sustentados pelo colonialismo como processo de dominação humana, social e econômica, fundamentado e mais claramente assumido a partir dos compromissos

assinados pelo Brasil durante a Conferência de Educação para Todos em Jomtien, na década de 1990.

A colonialidade é uma consequência do colonialismo. É mais profunda que o próprio colonialismo [12], pois age intersubjetivamente como uma maneira de estabelecimento da dependência e da subalternidade entre as pessoas, os povos, instituições e os entes federados. Opera, dessa forma, como um gerador iniciado a partir do poder colonial e mantendo-se até hoje, mesmo após as independências políticas dos países latino-americanos, como o Brasil.

É perceptível que, desde a implementação do Saeb, em 1990, o mais importante para os sistemas públicos de ensino tem sido a obtenção de uma nota significativa nas avaliações externas. Uma média excelente no Ideb demonstra para a comunidade com a qual se trabalha que a escola ou o sistema de ensino se sobressai ou é capaz de promover um ensino de qualidade.

Essa dinâmica tem se mostrado bastante eficiente para direcionar um tipo de comportamento e prática profissional que pauta a agenda por resultados, deixando em patamar inferiorizado as preocupações com a diversidade social e cultural dos sujeitos que vivenciam todo o processo de ensinar e aprender.

Frequentemente participamos, com nossos pares, de discussões sobre o alcance do Ideb. Há uma comparação constante entre a nota que foi tirada na avaliação do ano x, com a avaliação do ano y e o que se espera para o próximo ano, tendo em vista as avaliações diagnósticas realizadas pelas secretarias de estado e municipais de educação.

Essas discussões, na verdade, giram em torno do que o MEC considera como a melhoria da qualidade oferecida pela escola na aprendizagem dos alunos e que se oferece como ensino nas realidades de cada profissional. Isso está inevitavelmente direcionando à escola para que procure, constantemente, alcançar um padrão que seja aceito e reconhecido pelo governo municipal, como bom ou excelente.

Através da pesquisa, abordamos mais sistematicamente essas questões que nos envolvem diariamente, pois as escolas públicas de Rio Branco estão, neste momento, inseridas em uma forte atmosfera de competição constante, atmosfera essa que causa um desconforto e ansiedade nos seus profissionais e nos alunos, pois todos querem uma boa nota.

Admitamos que as escolas públicas e os professores estão mergulhados em uma

gigantesca teia de situações/problemas que necessitam ser estudados para que haja uma compreensão mais alargada de questões fundamentais dos processos de ensino, de aprendizagem e de seus contextos. Assim, podem ser explicitados os interesses que tecem os direcionamentos políticos e que são obscurecidos pelas linguagens técnicas que veiculam uma “qualidade” que não é a que se deseja, mas que têm o poder de nublar a visão de muitos profissionais da educação que almejam outros direcionamentos e outras qualidades para a formação de crianças, de jovens e de adultos.

Em virtude da amplitude e diversidade de problemas que circundam as unidades escolares, tornou-se difícil a delimitação do objeto a ser pesquisado, porém, ao mesmo tempo, observamos que as questões sobre as avaliações externas e o conteúdo escolar têm se sobressaído, diante de tantas outras que se entrelaçam e fazem parte de um mesmo princípio orientador. Tal realidade reflete um contínuo e sistemático desencadeador de processos que mergulham a escola e os seus profissionais em um mar de elementos que os confundem mais do que elucidam possibilidades ou melhorias nas suas condições de trabalho.

À escola pública tem sido proposta uma forma de trabalho que a conforme ao modelo socioeconômico, fruto da opção feita pelo governo brasileiro e que é vigente na economia mundial. Por isso, a presente pesquisa buscou estudar as marcas produzidas pelas avaliações externas em uma das escolas municipais do município em que trabalhamos.

Além de ter sido considerada como um marco nas diretrizes e orientações sobre a expansão do acesso à escola a todas as camadas sociais, a Conferência de Jomtien balizou a retórica da educação como um fator da promoção da equidade social. Tal visão é economicista e coloca a educação como algo que deve estar a serviço do desempenho no mercado e do conseqüente crescimento econômico [13].

Essa Conferência deu-se justamente no período em que ocorria, aqui no Brasil, o início do governo transitório de Itamar Franco, proporcionando as bases para os posteriores governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011-2016) e Michel Temer (2016-2018) e suas equipes no MEC, como os principais arquitetos da política educacional.

Historicamente, os currículos escolares têm sido assentados no paradigma moderno de ciência e nos seus conseqüentes conhecimentos baseados em uma

racionalidade técnica que, a cada momento, busca superar a si própria no sentido de romper os limites de compreensão da complexidade dos fenômenos ao seu redor. Há um rígido formalismo nesse paradigma que tem sido desafiado a ponto de ser afetado pelas suas próprias bases [14]. E, a partir desse formalismo racional, tem-se pensado a educação, a história do Brasil, a linguagem, a cultura, dentre outras áreas de conhecimento, a partir dos moldes eurocêntricos.

O governo implementou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº. 9394/96 [6] e o Plano Nacional de Educação, de 2001 a 2010 [15] e, mais recentemente, em 2014, aprovou a Lei 13.005, estabelecendo o atual Plano Nacional, para a década de 2014 a 2024 [16]. Em linhas gerais, a educação, na perspectiva atual, está sendo assumida como política pública, e o Estado brasileiro, por sua vez, como um avaliador e conferidor dos gastos dos recursos investidos na educação, com ênfase na temática da qualidade, que deve ser garantida como padrão de insumos e investimentos tidos como indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Um estudo específico, no qual os investigadores partem de alguns pressupostos teóricos iniciais, pode também trazer novos elementos que emergem durante a pesquisa [2]. Assim, guiamos os nossos passos rumo ao entendimento das avaliações externas como um elemento constitutivo da colonialidade, como pressuposto epistemológico que entende os ditames da sociedade liberal como uma ordem social estabelecida como a única possível [17], e que, inclusive, nega outras formas de fazer e pensar a educação, por exemplo, descartando seus contextos sócio/político/econômicos e culturais. Ainda, a pesquisa qualitativa desenvolve-se em uma realidade ou situação natural [2] e, nesse caso, a coleta de informações foi feita no mesmo ambiente de funcionamento da escola em que nós trabalhávamos durante o percurso da pesquisa.

Qualquer padrão estabelecido ou referência tida como única, melhor ou superior, imediatamente merece a desconfiança dos pesquisadores que possuem objetos relacionados aos processos educacionais. Essa relação que classifica e julga como inferiores qualquer padrão que se distancie das referências e matrizes de conhecimento com base em pressupostos científicos e filosóficos advindos de matrizes pensadas a partir de ‘grandes centros’, como Europa e Estados Unidos, dá motivos para que haja o estabelecimento de uma relação de poder na qual um desconsidera o outro ou sente-se superior a ele.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a década de 1980 até os dias atuais, assistimos a uma série de modificações em relação à gestão e ao ensino nas escolas públicas brasileiras, que merecem atenção e destaque durante a implementação e a continuidade das políticas de avaliações externas atuais.

A chegada das avaliações em larga escala colocou em uma corda bamba os próprios referenciais curriculares e as metodologias propostas pelo governo federal, sob o pretexto de modernização e retomada dos processos escolares como algo a ser implementado com mais eficiência e eficácia [18].

No discurso oficial, a escola pública, como instituição governamental, sempre foi e continua sendo colocada como uma das principais ferramentas para a formação do homem moderno, para que este tenha uma prática considerada cidadã, com o propósito de redução das desigualdades sociais. Porém, essa noção está desconsiderando as particularidades e diversidades culturais e, a todo custo, tenta promover a homogeneização de ideias e atitudes dos alunos, pais e profissionais envolvidos na educação escolar.

A Escola Municipal Tio Patinhas tem sido ocupada por treinamentos para as provas que exigem o domínio de descritores, sem espaço para reflexões sobre o seu fazer. Assim, as ações de planejamento e de avaliação interna estão prescritas e as provas chegam prontas para que os alunos apenas preencham e correspondam às expectativas dos gestores e técnicos do sistema municipal de educação. Sua orientação curricular tem sido pautada pela busca de um bom ou excelente desempenho, a partir dos objetivos configurados pela própria equipe gestora, que envolvem o alcance de uma média no Ideb cada vez maior.

Nesse recorte de realidade educacional e de pesquisa, identificamos até que ponto a linguagem teórico/prática da gestora, da coordenadora pedagógica e da professora da turma de 5º ano estaria submetida às linguagens dos materiais orientadores da avaliação em larga escala, explicitamos a linguagem dos materiais que chegam até a escola sobre a Prova Brasil e percebemos o quanto essas práticas demarcam as orientações a serem acatadas pelos professores.

Nessa perspectiva, foi importante que pudéssemos estabelecer relações entre o que foi produzido pelos profissionais quando responderam ao questionário, o seu contexto e as orientações que a escola constantemente recebe para a realização dos exames externos, pois isso justificou todo o processo de análise aqui realizado.

E, para essa pesquisa/reflexão, foi interessante utilizar os referenciais balizados no pensamento decolonial, pois este caracteriza-se como diferente dos referenciais que trazem um tipo de razão que apenas fundamenta e justifica as operações da ciência como a única possibilidade de entendimento sobre o sentido do que ocorre nas instâncias sociais dos países que passaram por processos de colonização [19].

A escolha dos itens a serem avaliados, tais como determinadas competências e habilidades das matrizes da Prova Brasil, são a amostra de que essa avaliação é um instrumento externo formulado por entes externos, assentado em um tipo de argumento que olha para nós, professores, como entes que precisam ser constantemente monitorados, no sentido de garantir que estejamos nos comportando segundo as indicações dos financiadores da educação brasileira.

A imposição desse padrão de poder/saber tem determinado que o jeito colonizador dos “descobridores” tenha continuidade na missão de converter os territórios descobertos em matéria apropriada ao sustento do que consideram como um excelente e moderno padrão de vida moderno. Assim, a invenção colonial permanece e evidencia-se quando o que somos é negado e impede formas de manifestação dos nossos alunos. As avaliações externas se colocam desconsiderando aquilo que não está previsto em formulários a serem preenchidos pelos estudantes, apresentando-se como uma face da colonialidade/modernidade que subalterniza e que continua a realizar o ideal de salvar os povos considerados inferiores e desprovidos de capacidade própria [3].

Isso ainda repercute de diversas formas, pois a colonialidade, infelizmente, continua a hierarquizar a partir do conceito de raça e promove a subalternização das escolas de periferia em relação às escolas do centro urbano de Rio Branco, sendo estas capazes de obter notas superiores nos exames externos. Capazes porque se preparam e investem tudo o que possuem nesse sentido, como é o caso da Escola Municipal Tio Patinhas.

É muito mais fácil identificar o colonialismo fora de nós, porém, é preciso

sermos mineradores de nós mesmos, para que não sejamos repetidores de atitudes colonizadoras e discriminatórias, principalmente, em relação aos alunos. Enfim, para que não contribuamos com a expansão da educação que padroniza e repete os desmandos dos governos submissos ao dinheiro e às tecnologias desenvolvidas sob o instrumental da racionalidade, que criou um tipo de ciência que quer limpar o mundo, a todo custo, de tudo o que é diferente.

A importância desta pesquisa sobre os impactos dessas metodologias avaliativas e seus instrumentos, tal como a Prova Brasil, utilizados na educação escolar fundamental, está na possibilidade de explicitar como os resultados desses processos de avaliação podem causar uniformidade aos currículos, restringindo as ações dos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar.

5- REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. **Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais**. Brasília/MEC.
- [2] LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.
- [3] QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidade- racionalidad. In BONILLO, Heraclio (comp.) **Los Conquistados**. Bogotá: Tecer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. pp. 437-449.
- [4] DUSSEL, Henrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais- perspectivas latino-americano**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. <http://biblioecavirtual.clacso.org.ar> acessado em 20/11/2019. pp. 24-32.
- [5] MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo. 2010.
- [6] BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- [7] BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- [8] BRASIL. Portaria Ministerial de nº 931/2005. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).**
- [9] BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.**
- [10] ACRE. Secretaria de Estado de Educação do Acre. **Cadernos de orientação curricular:** orientações curriculares para o ensino fundamental. Rio Branco, AC: SEE, 2009.
- [11] BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Disponível em: www.pacto.gov.br. Acesso em 15/11/2019.
- [12] QUIJANO, Aníbal. “**Colonialidad del Poder y Clasificación Social**”. Journal of Worldsystems Research, vi. 2, summer/fall. 2010.
- [13] GENTILI, Pablo A.A. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- [14] DOLL, Jr. William. **Currículo:** uma perspectiva pós-moderna. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.
- [15] BRASIL. Plano Nacional de Educação (2001-2010). **Senado Federal.** Brasília, DF: UNESCO, 2008.
- [16] BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Câmara dos Deputados.** Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.
- [17] LANDER. Edgardo. (org.). **A Colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- [18] BONAMINO, A. M. C. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb):** referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. 2000. 120 f. Tese (doutorado em Educação) PUC/Rio, Rio de Janeiro.
- [19] SANTOS, Boaventura. (org.) **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2010.

