

ESCOLA E AVALIAÇÕES EXTERNAS: IMPLICAÇÕES DE UM MODELO DE EDUCAÇÃO DIRIGIDO PARA RESULTADOS

SCHOOL AND EXTERNAL EVALUATIONS: IMPLICATIONS OF AN EDUCATION MODEL DIRECTED FOR RESULTS

Edvar Ferreira Basílio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6511-789X>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

Edna Ribeiro de Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1196-6591>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: edna-rc@hotmail.com

Luís Távora Furtado Ribeiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1063-4811>
Universidade Federal do Ceará, Brasil
E-mail: luistavora@uol.com.br

RESUMO

A cultura das avaliações externas, padronizadas e em larga escala, tem feito com que as diretrizes para a educação no Brasil se norteiem cada vez mais para o alcance de resultados. Com efeito, a autonomia administrativa das escolas, o currículo escolar, as práticas docentes e os estudantes são, inevitavelmente, impactados. Através de pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, este estudo objetiva discutir acerca das consequências advindas desse modelo de educação que tem priorizado o alcance de metas estatísticas em vez da qualidade social da educação. Verificamos que essa orientação vem gerando implicações danosas para os processos educativos e tem induzido a formação de sujeitos a serem adaptados ao paradigma social vigente.

Palavras-chave: Educação. Escola. Avaliações Externas.

ABSTRACT

The culture of external evaluation, well standardised and on a large-scale has made the Brazilian guidelines for educational system progressively oriented towards a model characterised by the achievement of results. Hence, the autonomy of management of schools, the school curriculum, teaching practice and the students are certainly affected. Based on qualitative methods, including bibliographical and documentary research, this study aims to discuss the effects originated from this educational model, which has prioritized the achievement of statistical objectives rather than the social values of the education. We verified that this orientation has been generating harmful implications for the educational process and induces the formation of subjects shaped according to the current social paradigm.

Keywords: Education. School. External Evaluations.

1 INTRODUÇÃO

Apesar de as avaliações externas padronizadas e aplicadas em larga escala não serem um fenômeno recente no Brasil e no mundo, é bastante evidente que houve grande proliferação desses exames no contexto brasileiro nas últimas décadas, tanto em âmbito federal como estadual e municipal.

Quase no mesmo ritmo da multiplicação desses testes, também se constatou um aumento significativo das investigações que se dedicam a analisar os impactos dos resultados dessas

provas sobre os processos educativos. Isso se deu, especialmente, nos aspectos atinentes à autonomia da gestão escolar, ao currículo, ao trabalho docente, ao ensino e à aprendizagem, como demonstram os estudos de [16], [5], [21], [2], [9], [11], [1], [24], [8], [6], [4], dentre outros, os quais balizam a nossa análise.

Através de pesquisa qualitativa, utilizando-se do procedimento de investigação bibliográfica e documental, objetivamos discutir as consequências advindas desse modelo de educação que tem levado a busca pela performance em testes estandardizados a ser o propósito maior das redes de ensino e suas escolas.

Consideramos que a estratégia que alçou os testes em larga escala ao patamar de protagonistas das políticas públicas em educação tem trazido consequências bastante nocivas, tornando-se mais um obstáculo na busca por fazer da educação e da escola mecanismos de inclusão e de emancipação humana. Isso porque, na perspectiva das avaliações para resultados, as instituições de ensino e seus gestores, professores e estudantes se veem paulatinamente tensionados para o alcance de metas estatísticas, em que os resultados aferidos são ajustados para estabelecer bonificações, premiações, *rankings* e para a definição de políticas estatais de educação.

É indiscutível que as práticas de avaliação do ensino e da aprendizagem nas escolas são necessárias e não podem ser julgadas como um mal por si só. Da mesma forma, as discussões em torno da busca pela “qualidade da educação”, que se amparam progressivamente na institucionalização de resultados em testes massivos como eixo central da elaboração de políticas oficiais de educação, devem ser aprofundadas.

Essa situação se deve ao fato de que a lógica subjacente à busca por resultados tem acarretado diversas implicações, tais como: a crescente padronização do currículo escolar; a uniformização dos conteúdos a serem lecionados; a progressiva perda da autonomia da gestão escolar e dos professores; a seleção e a competitividade entre alunos e séries; e o treinamento dos estudantes para o desempenho em provas. Em um cenário de quase obsessão por resultados, desenha-se uma espécie de culto às avaliações em larga escala e às metas a serem atingidas, numa perspectiva em que as variáveis mensuráveis do processo de ensino e aprendizagem passam a ter preponderância sobre os aspectos humanos, qualitativos e formativos.

Esta análise se concentra em três seções, além desta introdução. Na primeira, apresentamos um breve panorama da conjuntura que impulsionou a avaliação em larga escala a ascender à condição de mola propulsora das políticas públicas em educação no Brasil. No segundo momento, analisamos as repercussões dessa hegemonia sobre a escola no que se refere à gestão escolar, ao currículo, às práticas docentes, ao ensino e à aprendizagem. Nas considerações

finais, resgatamos a proposta de nossa investigação, com a expectativa de provocarmos as necessárias reflexões a respeito da problemática apresentada.

2 A EDUCAÇÃO QUE CONTA

Em escala mundial, tem-se consolidado o enalço pela eficiência e “qualidade da educação” por intermédio de instrumentos de avaliações externas estandardizadas e aplicadas de forma massiva. Influenciados por organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e, sobretudo, o Banco Mundial (BM), países periféricos como o Brasil têm institucionalizado suas políticas públicas de educação a partir de uma racionalidade econômica preocupada em garantir educação muito mais como uma necessidade e exigência de mercado do que como um direito social.

Nesse contexto, confere-se à educação atributos de essência manifestamente contábil e empresarial, em que se estabelecem, como tal, os conhecimentos e as capacidades instrumentais que devem ser adquiridos já desde os primeiros anos de instrução escolar. Conforme [1], “[...] enquanto orientação política, a educação contábil evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que conta e da educação que não conta, ou conta menos” [p 55].

Esse é um dos muitos efeitos resultantes da mentalidade que trouxe para o centro do processo educativo a cultura da avaliação externa, padronizada e em larga escala, que tem impactado a escola e os processos educativos em muitos aspectos.

[2] aponta que foi nos Estados Unidos, ainda na década de 1920, que as ideias de racionalidade administrativa permearam o currículo escolar pela primeira vez, tendo como embasamento o livro de Bobbitt, “*The Curriculum*”, publicado em 1918.

Aqui, o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica”, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados [2, p. 12].

Respalhada em características típicas da administração privada, com origens no neoliberalismo norte-americano, a abordagem curricular tradicional de [3] pode ser visualizada como uma importação para a escola dos fundamentos da gerência empresarial. Nela, apresentam-se como

princípios a economia de recursos, o controle processual, o estabelecimento de metas, a avaliação dos resultados e a responsabilização ou *accountability* [4, p. 13].

Direcionadas para a obtenção de fins preestabelecidos pelos órgãos executivos a que são subordinadas, as escolas são subjugadas à racionalidade da competição entre estabelecimentos de ensino, que [5] comparou a uma lógica de “quase mercado”, em que o objetivo terminante é a “qualidade da educação”. Esse autor verifica que, ao se tornar o lugar de centralidade nas escolas, as avaliações externas vêm provocando uma série de “efeitos não desejáveis” que “[...] têm sido fortemente criticados por diversos sectores sociais e da educação e por prestigiadas associações científicas” [5, p. 19].

[6] demonstra com muita propriedade um desses “efeitos não desejáveis”, o qual não é do desconhecimento de muitos docentes. Por meio do depoimento de uma professora do ensino fundamental, a autora expõe a tensão que recai sobre o trabalho docente em um contexto educacional no qual o foco é a estatística a ser alcançada, e não a aprendizagem do educando:

Quando o resultado é ruim, cai todo mundo em cima de você. Ano passado eu fiz uma crítica às superintendentes, que eram pessoas que não estavam na sala de aula. Elas questionaram o resultado. Então, eu falei: - vocês vêm uma vez na escola, não sabem em que condições estamos trabalhando, sem material pedagógico. Eu acho que não estão interessadas em saber se o aluno aprendeu ou não, mas apenas nos resultados. Quem se preocupa com a aprendizagem do aluno sou eu, vocês estão apenas interessados nos resultados [6, p. 128].

A busca por resultados, como relatado por essa professora, tem ocorrido desde os primeiros anos da educação básica, como denotam os testes que procuram comprovar se a criança foi alfabetizada na “idade certa”, perpassando os últimos anos da primeira e segunda etapas do ensino fundamental (5ª e 9ª séries), também estando presentes ao final do ensino médio (3º ano).

Dentre todas as avaliações as que estão sujeitas as redes de ensino e suas respectivas escolas, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), é o indicador avaliativo de maior abrangência e o mais venerado, embora não seja um teste propriamente dito.

O Ideb reúne em um só indicador dois conceitos fundamentais para a qualidade da educação - fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O índice agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações, feitas pelo MEC em larga escala, a possibilidade de resultados que ajudem a traçar metas de qualidade educacional. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no censo escolar e de médias de desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil [7, p. 1].

As políticas oficiais para a educação elegeram a “qualidade” como um de seus objetivos mais importantes. Historicamente apregoada no Brasil com diferentes sentidos e perspectivas, garantir qualidade é um dos principais argumentos utilizados para justificar as aferições dos

níveis de aprendizagem reduzidos, quase que estritamente, a fatores quantificáveis. Muitos autores identificam nesse discurso um método para ocultar as verdadeiras intenções presentes numa retórica que tem trazido repercussões desfavoráveis à escola e aos processos educativos, mas que, por vezes, chega até a ser defendida pelos próprios profissionais de educação.

Para [8] “[...] é em função do dinheiro gasto que se dá a definição de qualidade, que, para tanto, incorpora três características operacionais: economia, eficiência e efetividade” [8, p. 31]. A autora defende a construção de uma escola que prima, na verdade, pela “qualidade social” da educação e, portanto, seja comprometida com a transformação social. No mesmo sentido, [9] define o que seria a escola de qualidade:

[...] a escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos, dispõe de infraestrutura necessária, ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes e utiliza os recursos disponíveis, sem desperdícios. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava [9, p. 83].

Em vez de rastrear a escola de qualidade, testemunhamos, na verdade, que atingir o desempenho desejado nas avaliações externas se tornou algo quase obsessivo, um culto próximo ao sobrenatural, uma espécie de fetiche em torno dos números [10], , provocando uma readequação de toda a organização pedagógica, curricular e das políticas estatais de educação para o alcance de resultados.

[4] sintetiza como a cultura da avaliação para resultados vem engendrando inferências negativas sobre instituições de ensino ao estimular a competição e a classificação entre os colégios, colocando em segundo plano a própria missão social da escola:

Realmente, no caso da avaliação, os números, na forma dos resultados do desempenho dos alunos em testes, definem os países de melhor sistema educacional, assim como no interior dos países, as regiões, as cidades e as melhores escolas. Nesses casos, ser o melhor ou um dos melhores significa servir de modelo, ser respeitado, ter maior demanda de matrículas (no caso das escolas), receber prêmios, enfim, ter maior visibilidade, prestígio e desta que [4, p. 33].

A adoção de políticas compensatórias, que se utiliza da premiação e da bonificação das escolas, docentes, discentes e técnicos de secretarias de educação como instrumento motivador para o desempenho nas provas extraescolares, é outro traço desse modelo. [11] demonstra que, já em 2012, onze secretarias estaduais de educação já empregavam medidas de responsabilização com base em resultados.

É o caso do estado do Ceará, que desde 2009 instituiu o “Prêmio Escola Nota Dez” (Pendez), com o intuito de “[...] oportunizar às escolas premiadas o desenvolvimento de ações de cooperação técnico-pedagógica às escolas com menores resultados e estimular as escolas

premiadas a manter um trabalho de qualidade educacional” [12]. O Ceará é apontado como referência nacional no que diz respeito à institucionalização e consolidação de políticas oficiais canalizadas para testes e, sobretudo, em relação à performance de suas redes municipais nos anos finais do ensino fundamental.

É no quesito “eficiência” que esse estado do Nordeste é identificado como “ponto fora da curva”, destacando-se por atingir índices superiores às de unidades federativas mais ricas do centro-sul do país. A tabela 1 mostra os estados brasileiros com as maiores notas no Ideb-2019 nos anos finais do ensino fundamental (9º ano), na qual podemos observar que apenas quatro unidades da federação atingiram resultado superior a cinco.

Tabela 1 - Ranking IDEB 2019 (Ensino fundamental - anos finais)
Estados com as maiores notas

	Estado	Nota
1º	Ceará	5,2
	São Paulo	5,2
2º	Paraná	5,1
	Goiás	5,1
3º	Santa Catarina	4,9
4º	Acre	4,8
	Rondônia	4,8
5º	Minas Gerais	4,7
	Espírito Santo	4,7
7º	Distrito Federal	4,6
	Mato Grosso do Sul	4,6
	Piauí	4,6

Fonte: Inep (2020).

A comparação entre a realidade socioeconômica de uma unidade federativa e os resultados alcançados em avaliações extraescolares é constantemente utilizada sob uma perspectiva de retorno sobre investimento, típica do gerencialismo empresarial, em que as estratégias são traçadas com foco na máxima eficiência e com o menor custo possível. Segundo [11] (2014), o Ceará aplica desde 2009 outras recompensas com base no desempenho dos estudantes em testes avaliativos, como o “Prêmio Aprender pra Valer”, que contempla com aparelhos de *notebooks* os alunos do ensino médio que se destacaram no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou na prova do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece), vertente cearense de avaliação de ampliada proporção. Concordamos com [13], para os quais:

O uso de um indicador como medida única da qualidade da escola e dos sistemas fará, naturalmente, com que as escolas busquem maximizá-lo e, como isso, pode ser feito de maneiras pouco adequadas pedagogicamente, pode levar a um sistema educacional disfuncional [13, p. 915].

A busca pela maximização dos números computados em exames, como descrita pelos autores, faz aumentar as denúncias de falsificação de resultados nas apreciações de desempenho de alunos, como confirma o trabalho de [8], ao citar os estudos de Nichols e Berliner [2007], acerca das verificações em larga escala no sistema educacional americano, inspirador de políticas oficiais para testes em diversos países:

Os autores referem-se às fraudes, divulgadas corriqueiramente em estudos acadêmicos e imprensas locais, como a manipulação da população de alunos testados, a adulteração de respostas e notas em avaliações, e a diminuição do nível de exigência, pelos estudos, quando a estes cabem a responsabilidade de elaborarem seus testes, para simular resultados que comprovem melhoria, mesmo quando estas não ocorrem [8, p.42].

Não seria estranho se a manipulação ou falsificação de resultados apontados pelos autores fossem identificadas em outros locais, gerando ainda mais ressalvas e/ou discordâncias em torno dos sistemas de inquirição de desempenho assentados em indicadores estatísticos.

[14], por exemplo, adverte acerca da limitação dos modelos de políticas educacionais criadas com base em resultados de testes padronizados e em critérios de bonificação. A autora alerta que tal estratégia é insuficiente para atingir a equidade entre as escolas no que diz respeito à qualidade da educação oferecida nos diferentes estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, concordamos com a autora que “[...] os modelos de premiação por si só não se mostram capazes de transformar práticas e diminuir desigualdades” [14, p. 61], podendo acentuar as disparidades educacionais e os abismos existentes entre educação básica pública e privada ou, até mesmo, entre as escolas pertencentes a uma mesma rede de ensino.

Consideramos que as consequências resultantes da opção por políticas públicas para a educação delineadas e estabelecidas por uma perspectiva performática não satisfaz a complexidade inerente e exigida pelos processos educativos. De natureza notadamente mercantilista, tecnicista e utilitarista, essas políticas não se direcionam à formação escolar para a cidadania, para a emancipação e para a transformação social, dimensões essas tão necessárias em um país como o Brasil. Pelo contrário, visam induzir, com a contribuição da própria escola, a reprodução de sujeitos a serem conformados com o paradigma da sociedade de consumo vigente.

Nessa linha de pensamento, reconhecemos o posicionamento de [15], que defende que a avaliação deve ter como principal objetivo a melhoria sistemática dos processos educativos, embora sua principal finalidade atualmente não seja propriamente essa:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos [15, p. 16].

Avaliar é, portanto, um momento inerente e indispensável nos processos de ensino e aprendizagem, devendo ser um ato utilizado prioritariamente como suporte à melhoria constante dos próprios processos educativos. É dessa forma que a avaliação em educação precisa ser conduzida à inclusão e não à classificação, à premiação ou à punição, dimensões essas que podem redundar em reprovação, abandono e exclusão. Nessa perspectiva, concordamos que a própria avaliação merece, também, ser avaliada.

3 AUTONOMIA ESCOLAR EM TEMPOS DE AVALIAÇÃO PARA RESULTADOS

Nas circunstâncias em que as avaliações externas se revestem no fundamento das políticas governamentais para educação, a autonomia escolar, tema abundantemente presente na literatura e nos documentos oficiais de educação, vem sendo veementemente subtraída. Isso porque o modelo gerencial de educação predispõe, por sua própria lógica, a interferir em maior ou menor grau na independência administrativa e pedagógica dos estabelecimentos de ensino, visto que eficiência e eficácia formam o propósito maior. Consequentemente, os impactos sobre o currículo escolar, a prática docente e os estudantes são inevitáveis, em virtude de o foco em resultados suscitar interferências na definição de quais conhecimentos são relevantes, quais conteúdos devem ser ensinados e quais competências demandam ser adquiridas.

Autores como [16] observam um desolador quadro de apatia e impotência nas escolas onde a crescente perda de independência das instituições de ensino e dos professores é uma realidade:

Tenho visto nas escolas, em que adentro para pesquisas, um quadro de autonomia perdida, perderam-na todos os envolvidos. A escola é formada por sujeitos calados, deprimidos, que se apropriam apenas de discurso alheios, manipuladores. Percebe-se na escola um panorama amorfo: todos cativos de um discurso que referenda o necessário fracasso da escola [16, p. 116].

Sabemos que a autonomia pedagógica e administrativa – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Art. 5 – [17], a gestão democrática do ensino público, com pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas – Constituição Federal (CF), Art. 205 – [18], expressos nos principais marcos legais da educação brasileira, sempre foram princípios que existiram de maneira mais retórica do que prática. O paradigma educacional que se afirma no momento diverge

claramente dos princípios de gestão democrática e participativa reportadas pela legislação educacional, como aponta [19]:

O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como a autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação [19, p. 102].

Além do autoritarismo impresso nas políticas destinadas a exames, ganha força o discurso sobre maior flexibilidade, independência financeira e de liberdade na gestão escolar, em que não se atenta para a compensação que se oculta numa narrativa que deriva ainda mais ingerência sobre as escolas, como adverte [20]:

Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de auto verificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos [20, p. 202].

Sob a alegação de autonomia se camufla a contrapartida exigida por meio de processos de controle, responsabilização e prestação de contas [21]. Corroborando esta ideia, [22] enfatiza que quanto mais autonomia mais avaliação:

A atual generalização da avaliação externa coincide com um déficit quanto à autonomia das escolas, numa situação que se aproxima de muita avaliação para pouca, ou nula, autonomia, o que só por si é um indicador da dimensão política da avaliação, e até mesmo ideológica, ao desligar-se da realidade e produzir sobre ela uma espécie de máscara, ou de névoa, que dificulta a sua apreensão crítica [22, p. 1341].

Embora a institucionalização dos testes em larga escala, como diretriz das políticas oficiais para educação, admita-se como parte das modernas práticas de gestão, carregam em sua essência, na verdade, as características das teorias pedagógicas tradicionais para o currículo e o ensino, por serem fortemente balizadas pelo utilitarismo, o tecnicismo e a formação com horizonte mercadológico.

Criticadas pelas teorias de educação de cunho progressista, as vertentes pedagógicas tradicionais apresentam como algumas de suas principais peculiaridades: o desprezo pelos conhecimentos de mundo e de vida dos educandos, o professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, a passividade dos estudantes com relação ao que é ensinado, o ensino apoiado na memorização de conteúdos e a reprodução de conteúdos em provas posteriores. Essas propriedades reafirmam o caráter de educação que [23] definiu como bancária. Nesse sentido, é que não podemos deixar de questionar: a quem interessa esse modelo de educação?

Outra patente discordância entre o que expressa a legislação oficial e as políticas para testes é a desconsideração pelas particularidades de um país notavelmente plural e detentor de inúmeras conjecturas naturais, regionais, étnicas, culturais, econômicas e políticas, como é o Brasil. Sobre isso, reportamo-nos à LDB, quando determina que os currículos da educação básica devem possuir uma base nacional comum a ser complementada “[...] por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” [17, p. 16].

O perfil desses testes não consegue abarcar as singularidades, os lugares e os cotidianos vivenciais do educando, estando propensos à uniformização do currículo e dos conhecimentos. Ressalta-se, ainda, a predileção dessas avaliações pelas disciplinas de língua portuguesa e matemática, em detrimento daquelas pertencentes ao campo das ciências humanas (filosofia, sociologia, história e geografia), cerceando a necessária formação humanística integral.

Nessas políticas, não se estimulam a formação para a conscientização, a criticidade, a autonomia e a emancipação dos sujeitos, mas a aprendizagem para a adaptação e a acomodação ao modelo de sociedade corrente, que tampouco deve ser compreendido e questionado como construção histórica, política e social, mas apenas aceito.

Assim, corroboramos com o pensamento de [24] quando afirmam:

[...] ao invés de buscar a mudança do status quo vigente, a excessiva atenção ao modelo das competências como fundamento educacional para atingir metas vem ao encontro de uma perspectiva adaptativa da educação básica para atender o fluido mercado de trabalho [24, p.533].

A escola e os que dela fazem parte precisam refletir sobre esse arquétipo de educação e sobre os rumos a serem seguidos. Partilhamos a ideia de [25], quando discorre sobre a escola que não queremos:

Não quero, pois, uma escola burocratizada que seja uma mera delegação ministerial. Desejo assim uma escola que conceba, projete, atue e reflita em vez de uma escola que apenas executa o que os outros pensaram para ela [25, p. 89].

Destarte, a educação escolarizada hodierna passa por profundas transformações e uma grave crise existencial, pois cada vez mais busca se adequar às necessidades do modelo capitalista de produção, e não às demandas sociais mais amplas. Urge discutirmos e propormos alternativas para a construção de novos paradigmas educacionais, que fomente a formação de cidadanias ativas, a emancipação humana e as mudanças sociais urgentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É provável que durante toda a sua existência a escola tenha se utilizado de diferentes artifícios para auferir o nível de aprendizagem de seus alunos. Nas últimas décadas, a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem tem sido um dos temas mais valorizados nas investigações no campo da educação.

Mas, se antes o debate sobre avaliação era mais concentrado em torno das estratégias metodológicas voltadas para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, o fundamento atual recai sobre os aspectos mensuráveis do processo que passaram a ser a referência principal para a formulação de políticas oficiais em educação. Avaliar através de testes padronizados e aplicados em larga escala virou uma verdadeira febre nos sistemas de ensino em todo o país. Nessa cultura, a avaliação deixa de ter como prioridade a aprendizagem e passa a ter como alvo a estatística a ser alcançada.

Essa racionalidade instrumental, que invadiu o campo da educação e tem se consolidado nas escolas, tem trazido consequências danosas às instituições de ensino e aos profissionais de educação, passivos aos ditames de suas secretarias estaduais e municipais de educação, a quem devem obediência às regras burocráticas a serem seguidas e às metas estatísticas a serem alcançadas.

Para os gestores, verifica-se a gradativa perda de autonomia em relação aos órgãos centrais de educação. O trabalho cotidiano da administração escolar tem se inclinado para ajustar o cotidiano, em virtude dos índices traçados de forma autoritária e alheios às necessidades e à realidade das diferentes comunidades escolares. Consequentemente, contraria-se a tão propalada autonomia gestonária e pedagógica da escola, fartamente presente na legislação educacional e na literatura, comprovando que essa independência sempre se deu muito mais na retórica do que mesmo, de fato, na prática.

Na lógica de administração contábil, a autonomia e a dignidade dos professores são flagrantemente tolhidas, visto que os conteúdos passam a ser definidos priorizando os conhecimentos exigidos nas avaliações extraescolares. Como sabemos, no Brasil, os testes massivos privilegiam as disciplinas de língua portuguesa e matemática em detrimento dos demais campos do currículo, notadamente os de ciências humanas, numa nítida hierarquização entre os conhecimentos que valem mais, os que valem menos e os que simplesmente não valem nada. Dessa maneira, prejudica-se a construção de inter/transdisciplinaridades e a integralidade dos processos de ensino e aprendizagem, em uma dinâmica na qual se ordenam os professores conforme a “importância” da disciplina lecionada. Nesse sentido, deslocam-se para as séries

que mais se submetem às avaliações externas os profissionais considerados mais “eficientes”, induzindo a competição e a classificação entre estabelecimentos de ensino, professores, turmas e alunos.

Cada vez mais uniformizado, o currículo escolar despreza as especificidades locais em seus contextos naturais, históricos, geográficos, políticos, econômicos e culturais em um país notadamente distinto por sua pluralidade como é o Brasil. Generalistas, superficiais e uniformizadas, as avaliações em larga escala desdenham dos saberes populares e locais, e, na sua busca pela qualidade dos resultados, negligenciam as demandas sociais amplas e urgentes. Os estudantes, por sua vez, são penalizados em sua formação, cada vez mais genérica, especializada, utilitarista e instrumental, mais preocupada em formar indivíduos para o mercado de trabalho e o consumo do que em constituir sujeitos para o exercício da cidadania plena. Paulatinamente, os educandos são domesticados para realizar testes, cujos conteúdos pouco ou em nada se relacionam com suas vidas e seus espaços socialmente vividos.

Consideramos que esse modelo de educação e de escola, alicerçado em objetivos quase que estritamente mensuráveis de avaliação, é estimulador de competitividade, de classificação e de exclusão, não sendo o mais adequado para uma sociedade com as características da brasileira. Processos de ensino e aprendizagem que se respaldam numa perspectiva democrática, participativa e inclusiva, norteados para o respeito às identidades, à autonomia e à emancipação humana, não são compatíveis com a lógica da educação para a mensuração.

A educação que conjugue qualidade de vida e justiça social, em uma relação sustentável entre homem e natureza, é a que deveria contar em primeiro plano. Acreditamos que o modelo de educação que se desenha, utilitarista e tecnicista, de ensino memorístico e reprodutor de conteúdos, serve, sobretudo, para adaptar os sujeitos à lógica social vigente e para perpetuar um paradigma de sociedade que naturaliza graves injustiças sociais, as quais, muitas vezes, são enxergadas como mera fatalidade, não passíveis de serem questionadas, combatidas e eliminadas.

REFERÊNCIAS

- [1] LIMA, L. O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 4, 43-59, 1997.

- [2] SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- [3] BOBBITT, J. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.
- [4] SANTOS, L. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 33, 2017.
- [5] AFONSO, A. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13- 29, 2009.
- [6] MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade**: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação dos agentes implementadores. Rio de Janeiro, 2018, 297 fls. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- [7] BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 26 set. 2020.
- [8] MENEGÃO, R. de C. **Impactos da avaliação externa no currículo escolar**: percepções de professores e gestores. 2015. 289 f. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, Campinas, 2015.
- [9] SOARES, J. F. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIA-NA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.
- [10] POPKEWITZ, T. **Políticas Educativas e Curriculares**. Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.
- [11] ARAÚJO, C. **Desempenho e recompensa** [manuscrito]: as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.
- [12] SEDUC. Secretaria da Educação. **Mais Paic**. Contido em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em: 26 set. 2020.
- [13] BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 26 set. 2020.
- [14] SOARES, J. F.; XAVIER, F. Pressupostos educacionais e estatísticos do IDEB. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul.-set. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 27 set. 2020.
- [15] COELHO, M. I. **Rede de cooperação entre escolas**: uma ação no âmbito do Pacto de Avaliação na Idade Certa - PAIC. 2013, 163f. Dissertação do Mestrado Profissional CAED/FACED/UFJF. Juiz de Fora, 2013.

- [16] VIANNA, H. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- [17] FRANCO, M. A. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, 2008.
- [18] BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
- [19] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. 1988.
- [20] LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.
- [21] OLIVEIRA, D. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE** - v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.
- [22] AFONSO, A. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.
- [23] LIMA, L. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, 2015.
- [24] FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [25] SPRICIGO, Fabrício; MARTINS Lourival José. A educação escolar contemporânea: a formação do jovem no século XXI. **Debates em educação**, Maceió, v. 12, n. 26, p. 527-544, jan./abr. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/issue/view/513>. Acesso em: 27 set. 2020.
- [25] ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.