

# **Implicações dos resultados da avaliação em larga escala: perspectiva dos docentes e gestores de uma escola pública**

Elizeth Gonzaga dos Santos Lima

*UNEMAT*

 0000-0002-3340-5587

*elizeth@unemat.br*

Lucinalda Carneiro Lima

*UNEMAT*

 0000-0003-4106-0205

*lucinalda.carneiro@unemat.br*

**Resumo:** Esta pesquisa visa compreender, a partir da ótica dos professores e gestores, os efeitos do IDEB na Escola Municipal Raquel Ramão da Silva em Cáceres – MT. Assim, o problema deste estudo constituiu-se em saber: quais as implicações do IDEB na escola estudada e que ações foram desenvolvidas pela escola nas diversas situações apontadas nos resultados e como essas ações se materializaram no espaço escolar? Para tanto, efetuamos um estudo referente a avaliação externa em larga escala na educação básica no Brasil, bem como o papel do Estado e das instituições escolares. Os resultados demonstraram que os sujeitos compreendem que a política de avaliação em larga escala é necessária, apesar de evidenciarem que os dados divulgados são insuficientes para compreensão da realidade, e que o município oferece pouco ou nenhum suporte técnico e financeiro na superação das dificuldades apresentadas. Também ficou evidenciado que esses resultados não são utilizados como melhoria das práticas pedagógicas, principalmente, as que se realizam no contexto da sala de aula nas relações professor aluno.

**Palavras Chaves:** Avaliação em larga escala, IDEB, qualidade

## **Introdução**

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida em uma escola Municipal com enfoque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como, da avaliação externa, em específico a Prova Brasil que é a prova utilizada como um dos indicadores do IDEB. O objetivo foi compreender como os atores percebem suas ações e dos demais sujeitos no espaço escolar e como as ações produzem ou produziram efeitos nos resultados do IDEB e, ainda, identificar fatores que podem ter contribuído com acréscimo ou decréscimo do desempenho no IDEB da escola.

A metodologia utilizada foi a perspectiva dos estudos qualitativos, através do estudo de caso. No primeiro momento, realizamos a escolha da escola para o estudo de caso e *locus* da pesquisa, para tanto, elaborou-se um mapeamento no sitio do INEP para verificar as variações positivas e negativas das notas do IDEB das escolas Municipais do Município de Cáceres – MT, a fim de identificar a unidade escolar que apresentou maior oscilação na nota do IDEB no período de 2005 a 2015. Os critérios estabelecidos para a delimitação do *locus* do estudo de caso foram: a escola que possuísse notas em todas as edições do IDEB de 2005 a 2015, e dentre essas a que apresentou maior variação positiva e negativa nos índices divulgados pelo INEP/ MEC. No segundo momento, realizamos a escolha da amostra dos sujeitos, os quais deveriam atender o critério de terem participado da aplicação, resultado e ações da Prova Brasil, entre uma e outra edição do IDEB. Deste modo, entrevistamos seis (6) professores e três (3) gestores da escola escolhida para o estudo de caso. A análise dos dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa se deu, primeiramente, por meio da utilização do *Sottware* Nvivo 11 da Microsoft, que oferece suporte às pesquisas qualitativas e quantitativas por meio da criação das nuvens de palavras mais verbalizadas nos discursos dos entrevistados, sendo agrupadas em vocábulos semelhantes e, posteriormente, utilizou-se a análise de conteúdo para construção de categorias de análise na perspectiva de Bardin (2016). Para essa autora, categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e seguidamente, por reagrupamentos segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (BARDIM, 2016, p.117).

A escola selecionada funciona em dois turnos, matutino e vespertino, possui 452 estudantes matriculados o ano de 2017, desses, 205 possuem matrículas em tempo integral no Programa Mais Educação PME. Possui ainda, 11 salas de aula e 19 turmas distribuídas da pré-escola, aos anos finais do Ensino Fundamental. De acordo com o INEP, a escola possui o Índice Nível Sócio Econômico (INSE), médio<sup>1</sup>, ou seja, o mesmo possibilita, de modo geral, situar o público atendido pela escola em um estrato social. O indicador é calculado a partir do nível de escolaridade dos pais, da renda familiar, da posse de bens e da contratação de serviços pela família do aluno.

---

<sup>1</sup> **Nível III Médio - (40;50]**: Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão em cores, um rádio, uma geladeira, um telefone celular, dois quartos e um banheiro; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas, computador e possuem acesso à *internet*; não contratam empregada mensalista ou diarista; a renda familiar mensal está entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) possuem ensino fundamental completo ou estão cursando esse nível de ensino. INEP – Nota Técnica INSE 2017

A Nota Técnica do MEC ainda traz o indicativo de complexidade de gestão, que se refere à dificuldade de gestão, cujo indicador leva-se em consideração o número de alunos, quanto maior a quantidade destes, maior a complexidade. Nesse sentido, a escola encontra-se no nível III, que corresponde ao porte entre 50 e 500 matrículas, operando em 2 turnos, com 2 ou 3 etapas e apresentando os anos finais como etapa mais elevada.

Este artigo apresenta no primeiro momento uma contextualização teórica da avaliação em larga escala, analisando sua emergência em um contexto econômico social marcado pelo neoliberalismo e como seus princípios marcaram as políticas de avaliação na educação do Brasil. No segundo momento, apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida com docentes e gestores, trazendo as categorias que sintetizam as percepções dos sujeitos sobre as implicações da avaliação em larga escala no contexto escolar, abrindo o debate para a emergência da avaliação institucional no contexto da educação básica.

### **Avaliação em larga escala: contextualizações teóricas iniciais**

A avaliação em larga escala é conceituada por Freitas (2014) como um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

Nesse sentido, Freitas (2007) explica que a avaliação em larga escala tem como objetivo consolidar a regulação educacional por meio da conjugação de “medida-avaliação-informação” sendo necessário o aparelhamento institucional. Desta forma, ao longo dos anos 90, foram tomadas duas medidas importantes no âmbito das políticas de avaliação.

A primeira medida proporcionou o fortalecimento dos espaços institucionais no âmbito do Ministério da Educação-MEC, responsável pela produção e disseminação de informação educacional resultantes de estudos estatísticos e de processos de medida avaliação. A segunda medida foi possibilitar condições inéditas para consolidá-las, criou condições institucionais e tecnocráticas necessárias à construção do complexo de regulação “medida-avaliação-informação”.

A avaliação em larga escala, firmou-se no Brasil como componente importante de monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não só a aferição da

qualidade dos resultados de ambos como a indução de qualificação pretendida para os sistemas e para as instituições de ensino. Foi necessário, portanto, o aperfeiçoamento do Estado na produção e difusão de dados estatísticos-educacionais, como a realização de censo escolar. A estatística, útil e necessária ao planejamento educacional, firmou-se também como ferramenta de pesquisa em educação, orientando-se para a renovação da política educacional. No entanto, a partir das “medida-avaliação-informação” para Freitas (2014) criou-se a ilusão de que a avaliação em larga escala conseguiria avaliar também a escola e os professores.

As avaliações com viés de medida-avaliação-informação servem ao desenvolvimento econômico de um país, pois estão comprometidos com a qualificação técnica dos sujeitos para o mercado, característica neoliberal que impregnou na educação. De acordo com Lima (2008) o Estado-avaliador surge com a redefinição do papel do Estado. Ou seja, inicia-se a partir de um movimento de transformação ocorrida na sociedade de modo a afetar a produção da vida material em função das mudanças no âmbito da produção do mercado e do Estado. Os aspectos emergentes do estado avaliador ocorreram inicialmente nos países capitalistas centrais como o EUA e Inglaterra e estendeu-se ao longo da década de 1980 para outros países, desencadeando nesse período mudanças sociais, políticas e culturais com a ascensão do capitalismo.

Nessa mesma ótica Afonso (2013) elucida que a expressão Estado-avaliador foi utilizada inicialmente por Neave em 1988, com o objetivo de chamar a atenção para as mudanças no ensino superior e passou a ser usada e convocada em vários domínios da política pública educativa, principalmente nos países que iniciaram as reformas neoliberais e neoconservadoras. Nessa perspectiva, as políticas avaliativas surgem ligadas e articuladas com o exercício do controle social por parte do Estado e pode igualmente ser referenciada à primeira fase do Estado-avaliador ao introduzir mecanismos de *accountability* (prestação de contas), baseados em testes estandardizados de alto impacto ao produzirem rankings escolares, indutores de prestação de contas e de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos; estimuladas principalmente a partir da participação das organizações internacionais como a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico - OCDE que favoreceram a abertura para as políticas internacionais de avaliação vinculadas à lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelo de gestão privada

com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. A avaliação em larga escala surge nesse contexto que pode ser considerado como neoliberal.

Nessa perspectiva o Estado Avaliador defende basicamente que há necessidade do controle de qualidade fundamentado em duas vertentes. A primeira é a necessidade de desenvolver um conjunto de estratégias orientadas a avaliar os sistemas educacionais segundo critérios de qualidade da produtividade, tendo como princípio produzir mais em menos tempo e com qualidade. A segunda vertente fundamenta-se em articular e subordinar as produções educacionais às necessidades do mercado, formar os trabalhadores que ocuparão os futuros empregos. No âmbito das políticas públicas de educação, identificamos claros indícios de uma prática neoliberal, principalmente no tocante ao foco de atendimento à formação de profissionais técnicos para atendimento às demandas do mercado, não valorizando, na prática, a formação integral do aluno, e do ser humano como cidadão. As avaliações em larga escala surgem com força total nessa proposta neoliberal para a educação e tem a finalidade de avaliar e medir a qualidade nessas duas vertentes, de modo a trazer consequências para a escola pública através da responsabilização dos profissionais da educação pela aferição das médias alcançadas nas avaliações em larga escala.

Os organismos internacionais tiveram papel decisivo nas políticas educacionais, ao estabelecerem uma agenda que não apenas fixa prioridades, mas a forma como são solucionados e equacionados os problemas, de modo que os estados nacionais<sup>2</sup> se sujeitam a uma limitação, ou seja, possuem mínimas ou quase nenhuma autonomia decisória, uma vez que o que se vivencia é uma institucionalização da influência internacional advinda de uma opção política dos governos.

Para Freitas (2007), a partir de então surge um emergente Estado-avaliador tendo como exigência de eficiência sua principal justificativa, de modo que a avaliação do produto acaba por refletir no processo. No Brasil, esse processo propiciou ênfase aos temas de gestão, avaliação, novas alianças e parcerias na educação, de modo que a regulação educacional emergente se revelou em um Estado-educador empenhado na difusão de determinados conhecimentos, valores, visões de mundo, signos e símbolos da cultura hegemônica, tendo sido condicionada por uma “agenda globalmente

---

<sup>2</sup> O estado nacional ou estado-nação é a unidade político-territorial soberana formada por uma nação, um estado e um território. Dessa forma, embora seja comum falar-se em estado como sinônimo de estado-nação, estamos distinguindo os dois termos. O estado tem uma dupla natureza: é ao mesmo tempo uma instituição organizacional – a entidade com capacidade de legislar e tributar uma determinada sociedade – , e uma instituição normativa – a própria ordem jurídica ou o sistema constitucional-legal.

estruturada para a educação”<sup>3</sup>, desde diretrizes curriculares, modelo de gestão e de mecanismos e práticas de controle e de avaliação.

Essa regulação (pedagógica e educativa) promoveu, em certa medida, um *ethos* competitivo, uma racionalidade instrumental mercantil e uma nova representação sobre o papel do Estado, ou seja, apresentou algumas das características própria do Estado- avaliador. (FREITAS, 2007, p.147)

A emergência do Estado-avaliador na educação escolar pública constituiu segundo Afonso (2000) em uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores, com introduções de mecanismos de mercado e expressões dos valores neoliberais. Assim, o controle dos resultados escolares não mais se subordinou e restringiu a uma lógica meramente burocrática, uma vez que as próprias mudanças nas políticas de avaliação foram marcadas por mecanismos de mercado.

Contudo, a ascensão do Estado-avaliador após segunda metade da década de 1990 se tornou mais concreta e amplamente percebida, vindo a ser objeto de análise e pesquisas. A regulação avaliativa centralizada teve repercussões nas unidades federativas de natureza e com potencial formativos, com difusão de uma crença relativa a avaliação em larga escala; a estimulação de sentimentos, atitudes e comportamentos favoráveis à prática dessa avaliação, nesse sentido, pode-se conceituar avaliação em larga escola como:

A avaliação em larga escala, do tipo Saeb, é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar as tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas. Quando conduzidas com metodologia adequada podem trazer importantes informações sobre o desempenho dos alunos, dados sobre os professores, condições de trabalho e funcionamento das escolas de uma rede. (FREITAS, 2014, p. 47).

A emergência da avaliação em larga escala no Brasil ou, mais amplamente, a conexão de medida-avaliação, explica-se, em grande parte, pelas peculiaridades neoliberais, a partir da constituição e desenvolvimento de uma crise do Estado e do projeto de modernidade do país, de natureza nacional-desenvolvimentista, bem como pela solução dada a ela.

Entre as peculiaridades desse Estado encontra-se a sujeição das políticas sociais às políticas econômicas, o que resultou numa expansão da escolarização na qual a

---

<sup>3</sup> Roger Dale elaborou a agenda globalmente estruturada para a educação (AGEE) em 2004, buscando mostrar suas potencialidades e limites para a pesquisa em políticas educacionais. Dale parte do pressuposto que não é possível descrever e analisar uma política educacional sem compreender a lógica global de um determinado sistema de produção.

qualidade trazida pela ampliação da quantidade foi essencialmente excludente para maior parte da população, o que mostram entre outros, os indicadores de analfabetismo e de conclusão da educação básica.

Oliveira e Araújo (2005) afirmam que é muito difícil chegar-se a uma noção de que seja qualidade do ensino. Nesse sentido, nos trazem a percepção de três formas distintas de qualidade; a primeira a qualidade é determinada pela oferta insuficiente, a segunda é percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do ensino fundamental, e a terceira por meio da generalização de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados.

Nesse caminho, o primeiro indicador foi estabelecido pela oferta limitada de vagas, ou seja, a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela cujo o acesso à escola era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender a uma minoria, assim, a definição a priori de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso.

Portanto, para Oliveira e Araújo (2005) com a possibilidade do acesso, houve a democratização da escola, ou sejam, foram incorporadas parcelas da população que antes não tinham acesso à educação e cujas as experiências culturais eram diferentes do grupo que antes constituía e usufruíam da escola. Essa aglutinação resultou no processo de expansão da escola que passou a incorporar tensões, contradições e as diferenças presentes na sociedade. Com tal movimento o problema da qualidade na educação reaparece novamente e torna-se uma preocupação:

Se por um lado, o primeiro indicador de qualidade incorporado na cultura escolar brasileira foi condicionado pela oferta limitada, e um dos principais efeitos foi a política de expansão da oferta pela ampliação da rede escolar, por outro lado, a ampliação das oportunidades de escolarização da população gerou obstáculos relativos ao prosseguimento dos estudos desse novo usuário da escola pública, visto que não tinham as mesmas experiências culturais dos grupos que tinham acesso anteriormente, e esta não se reestruturou para receber essa nova população. (OLIVEIRA e ARAUJO 2005, p.9)

Os desafios da democratização do ensino foram transferidos do acesso para a permanência, um outro tipo de seleção que deu origem a um outro conceito de qualidade, agora relacionada a ideia de fluxo, conceituado como número de alunos que progrediram dentro de determinado sistema de ensino. Desse modo, no início da década de 1980, um segundo indicador de qualidade foi incorporado no debate educacional brasileiro. O fluxo possui como conceito a comparação entre a entrada e a saída dos

alunos do sistema de ensino, como era medida a qualidade da escola. Assim, se a saída fosse inferior que a entrada a escola era considerada ineficiente.

Sob este enfoque, com uma política pouco direcionada de expansão de escolarização mediante a construção prediais de escolas, o Brasil, apesar do aumento significativo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou a números muito expressivos de reprovação, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira. Assim, a próxima década 1990 é marcada pela tendência de regularizar o fluxo por meio de adoção de ciclos de escolarização. No entanto, os autores Oliveira e Araújo (2005) esclarecem que as políticas de progressão automática, incidiram sobre os índices de produtividade dos sistemas, na qual gerou um novo problema, na medida em que esses índices deixavam de ser medidos adequadamente com o fito de aferir qualidade quando essas políticas e programas induzem aprovação igual ou superior a 70%.

Neste vértice, e diante dessa dificuldade, a educação brasileira incorpora um terceiro indicador de qualidade aferida mediante testes padronizados em larga escala, a partir da diretrizes e matrizes curriculares são elaborados exames para diferentes etapas do ensino com a finalidade de aferir o conhecimento do aluno, ou seja, avaliar segundo essa lógica o que o aluno aprendeu ou não dos conteúdos para aquela etapa.

Vale destacar, que apesar da ampliação do acesso à etapa obrigatória de escolarização observadas nas últimas décadas o direito à educação tem sido mitigado pelas desigualdades, sejam elas sociais, sejam regionais que dificultam o cumprimento do segundo e o terceiro indicador de qualidade, quais sejam; a garantia de permanência na escola, e com o nível de qualidade equivalente para todos.

Nesse sentido, a instituição escolar reproduz as desigualdades sociais expressas no desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, uma vez que nem todas as crianças possuem as mesmas condições sociais de aprendizagem, é muito difícil que a escola consiga realizar efetivamente a assimilação dos conteúdos por parte de todos os alunos, pois cada um dos estudantes, vive-realidades diferentes, o que uma criança consegue aprender, outras não conseguem, ou demoram para fazê-lo.

Freitas (2014), afirma que as desigualdades e as deficiências apresentadas no espaço escolar intervêm diretamente na avaliação externa em larga escala uma vez que estas exigem um conhecimento objetivado, pronto e homogeneizado o que indica que os alunos que possuem um maior capital econômico também tendem a possuir maior

capital cultural, o que favorece uma melhor performance nesse tipo de avaliação por se apropriarem desde muito cedo desse capital cultural. Para estes, o contato com a escola é algo natural, como se fosse uma continuação das aprendizagens da família.

Freitas (2014), ainda discute a legitimidade da avaliação em larga escala homogeneizada sem levar em consideração as peculiaridades de cada instituição escolar, uma vez que estas não expressam o real aprendizado do aluno, mas somente serve como mecanismo para reprodução da desigualdade existente na escola, afirmando assim, que a avaliação não é apenas possuir dados isolados, mas necessário que o dado seja reconhecido como pertencendo à escola, pois medir propicia um dado, mas medir não é avaliar.

Porém, os organismos internacionais, refletem a perspectiva neoliberal de modo a condicionarem seus financiamentos radicalmente a (re)formulação da política pública como privatização a fim de impulsionar o mercado e reduzir os gastos públicos, tornando a comunidade clientela, e a educação torna apenas objeto de consumo, onde a população poderá utilizar-se de sua liberdade para escolher a melhor escola a partir dos rankings apresentados pelas avaliações em larga escala. Nesse contexto neoliberal a avaliação se tornou o principal instrumento para medir a qualidade e seus resultados, na maioria das vezes, servem para demonstrar a ineficiência dos serviços públicos o que pode justificar as tomadas de decisões com viés neoliberal com por exemplo a privatização.

Para tanto, a avaliação como controle da qualidade é invocada desde organismos internacionais, autoridades internacionais, organizações de professores, centrais sindicais, associações de pais, organizações de alunos, porta vozes de empresariados e especialistas, estes compartilham e concordam que qualidade da educação ou do ensino é objetivo prioritário.

Entendemos a qualidade como uma necessidade na educação e deve ser o dever de todos os profissionais da educação buscar constantemente a melhoria do seu trabalho, o que reverbera em qualidade para a escola. Enguita (1998) elucida que qualidade se converte em uma meta compartilhada e que todos dizem buscar, nesse sentido, até mesmo aqueles que a refutam ou se sentem desconfortáveis com o termo não podem dele se furtar, uma vez que se faz necessário o emprego e utilização do termo para obter êxito em suas propostas sejam elas quais forem.

No Brasil, segundo Peroni (2003), essas mudanças acontecem em dois momentos distintos, um na década de 1980, que culmina com o período constituinte, onde o eixo principal era a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática. E nos anos 1990, ocorre a mudança dessa centralidade, e o eixo desloca-se para a busca de maior eficiência e eficácia por meio da autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização das responsabilidades e terceirização de serviços. Em vista disso, o que realmente interessava à proposta de livre mercado era a modernização conservadora do Estado, a fim de imprimir nas políticas públicas um grau de racionalidade, produtividade e eficiência de modo que ocupassem os espaços da saúde e educação para ampliação das atividades mercantis.

No Brasil, especificadamente, não faltavam discursos quanto ao atraso das políticas e quase sempre apontando para baixa qualidade. Nesse contexto, o fascínio por metas e resultados a todo custo tanto por parte do governo quanto dos homens de negócio tornaram-se algo essencial no campo educacional. É nesse contexto de busca por eficiência e qualidade mercadológica como prestação de contas à sociedade, surgem as políticas de avaliação em larga escala.

### **Concepções de avaliação em larga escala nas vozes dos professores e gestores**

Os dados indicam que, as concepções dos professores e gestores a respeito das avaliações em larga escala, são diversos. A maioria dos pesquisados aprovam e acreditam que o Estado tem o dever de realizar tais avaliações, pois aplica recursos e precisam de respostas, e os resultados servem para a melhoria da educação pública. Pois segundo estes, a avaliação externa em larga escala pode auxiliar na aprendizagem a partir dos diagnósticos que podem gerar ações. Mas esses docentes dão ênfase, principalmente nos resultados finais dessas avaliações com a “medida” alcançada pela escola conforme as falas que seguem:

*“Há a necessidade de aplicar, já que o governo depende de recursos financeiros, então ele tem a obrigação de saber como está sendo aplicado os recursos.”(G1)*

*“É importante para mapear o Brasil e os níveis de aprendizagem”(G2)*

*“Eu acredito, que essas provas têm como objetivo, ampliar o conhecimento do aluno, e para ver em que nível de aprendizagem ele está” (D1)*

*“ Eu acredito que é válida, porque é através dessas avaliações que se mede como anda o nível da educação ” (D2)*

*“Em geral eu acredito que é válida essa avaliação em grande escala porque através dessa avaliação se mede como anda o nível da educação ” (D3)*

*“Eu vejo a avaliação como positiva, mas existem contradições” (D4)*

Porém, em minoria, temos professores que veem diferente, que não acreditam que a avaliação em larga escala existente agregue algum tipo de valor ou benefício a instituição, tendo em vista que homogeneízam as regiões, os estados, municípios e as escolas, mesmo estas possuindo especificidades e diversidades aferidas nos dados do censo como infraestrutura, índice sócio econômico dos alunos e professores conforme falas a seguir.

*“Penso que é injusta, pois elas são comuns a todas as escolas, sendo que sabemos infelizmente a qualidade do ensino não é o mesmo e não por culpa da escola ou do professor, existe toda uma conjuntura por trás. ” (G3)*

*“É uma avaliação que não leva em consideração a realidade de cada localidade, é uma avaliação feita pra todos em geral, acredito que essas avaliações só visam números e não qualidade”(D5)*

*“ Os critérios que eles usam, eu acho que não atinge o objetivo, eles usam o mesmo critério para todas as escolas. A forma como o município e o Estado trabalha são diferentes, a questão de no município ter a reprovação e o Estado não reter os alunos. ” (D6)*

De acordo com o decreto Lei 6.094/07, o IDEB foi criado para medir de maneira objetiva a qualidade da educação básica, de modo a assumir-se como indutor de políticas públicas para a melhoria da educação. No que tange aos efeitos do IDEB em especial acerca do acesso aos dados do resultado, um percentual de 89% dos entrevistados disse ter conhecimento dos resultados que é discutido na semana pedagógica ou em reunião para divulgação da nota. Conforme falas a seguir:

*“Sempre tivemos acesso aos resultados. Todos nós os professores, durante a formação continuada, é discutido: oh gente o nosso IDEB esse ano foi tanto, é colocado, é passado, esse ano melhoramos, esse ano nós caímos. E as ações também... O que vamos fazer para melhorar? Por exemplo, o índice de reprovação*

*foi alto. EPA! O que vamos fazer para no que vem esse índice abaixar? ” (D1)*

*“Eu vejo assim, o resultado, não basta só a preocupação. O ano passado tentamos, chamamos alguns pedagogos pessoas assim mais especializadas na alfabetização para ver (...) a gente acha que a mudança tem que vir lá da base. E aí fomos trabalhando no geral com sequencias didáticas. ” (D3)*

*“Sim, todo ano na semana pedagógica a gente debate, a gente estuda, a gente debate a questão do IDEB da escola, tanto do primeiro ao quinto ano, como IDEB do sexto ao nono ano” (D4)*

*“Sim, tanto das séries iniciais quanto das finais” (D5)*

*“Desde 2005 quando foi uma primeira prova” (D6)*

*“Nós temos, a gente tem na... Quando sai o resultado a gestão passa para gente e também quando no começo do ano na semana pedagógica a gente tem também, esses dados.” (G2)*

*“Bom, eu tive acesso ao IDEB né, tenho conhecimento do IDEB da nossa escola né, e do município.” (G3)*

A partir dos dados obtidos, as respostas dos professores e gestores foram organizadas em classes de acordo com a proximidade das respostas e analisadas. Assim, algumas categorias foram construídas. As categorias são rubricas as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro) sob o título genérico de agrupamento, esse efetuado em razão das características comuns dos elementos. A categorização foi definida pelo critério da semântica (foco na relação entre sinais e sentido – denotativo e conotativo) assim foi agrupadas respostas que fazem alusão ao mesmo tema e estão apresentadas a seguir.

#### **a) IDEB: Avaliação Punitiva e meritocrática e os efeitos na prática docente.**

Nas vozes dos docentes e gestores a avaliação externa aparece associada a responsabilização dos mesmos pelos resultados escolares dos alunos, obtidos a partir de teste standardizados. É uma relação entre avaliação e responsabilização. Diante desse contexto, a percepção dos docentes na escola em estudo revela o uso das avaliações em larga escala em especial a utilização do índice do IDEB para responsabilização e culpabilização do professor, ao passo que este se sente pressionado e responsabilizado pelos resultados de seus alunos, dividindo com estes a responsabilidade pelo resultado e se assumindo como um dos problemas a serem enfrentados para elevar o índice e a melhorar a qualidade da educação. É visto nas falas docente e gestores que as avaliações

externas são válidas na medida em que representa uma tentativa de melhorar a qualidade da educação pública e ajudar a escola a repensar suas ações, no entanto, quando se faz necessário o retorno destas avaliações, estas surgem em ranking e não necessariamente em um diagnóstico que efetivamente auxilie a escola nas tomadas de decisões e execução de ações. Essa prestação de contas estandardizadas através de ranking é vista negativamente pelos gestores e docentes, como veremos a seguir nos excertos das falas:

[As avaliações externas] “São importantes, mas tem as disparidades. Nenhum estado é igual ao outro, nenhuma cidade é igual a outra. Então deveria ter avaliação mais de acordo com a visão daquela cidade, não uma avaliação nivelada, para todos, padronizado. Deveria ser distintas de acordo com cada especificidade e especificidade de local e pronto.” (G1)

“Bom, essas avaliações avaliam o desempenho dos alunos, as práticas dos professores e gestores nas escolas, a gente sabe que ela avalia tudo, isso não é só a avaliação em si do aluno, e aí está vendo a avaliação dos gestores, dos professores. O aluno é a ponta, mas essa ponta que é avaliada tudo. Avaliando um todo dentro da escola, a educação conta isso como um todo.” (G3)

“A Prefeitura ela cobra várias situações para que a gente possa dar uma resposta. Chega um momento que não é só o professor que tem que dar resposta, o aluno tem que dar essa resposta para nós, para nós vermos se houve ou não houve avanço.... A cobrança em cima dos professores, coordenadores, e mais... a indelicadeza de você ter a menor nota das escolas do município por causa do seu desempenho no índice. Você ...parece que é o conjunto de professores não estão nem aí com a educação, então ela passa também o pegar o pessoal....a gente fica preocupado com certeza” (D2)

“Nesse sentido, eu vejo assim, que quando há o resultado da Prova Brasil do IDEB, o que acontece, a escola de uma certa forma é taxada, se o resultado é bom, a escola é ótima, e se o resultado é negativo, a culpa é de quem? É dos professores, é ruim.... Se for para taxar a escola, de ser ruim ou boa, eu vejo como um ponto negativo como uma dificuldade. E não vejo avanço nenhum, para a escola em si eu não vejo” (D5)

“O profissional é cobrado e a partir do momento que ele é cobrado ele tem também que tentar fazer mudanças.” (D4)

“É uma outra questão aqui, que eu vejo assim, quando é chamada a escola para discussão não é chamado para discutir como um todo é sempre apontado o dedo o professor do quinto ano, o professor do nono ano é responsável por esse resultado e não se vê assim que é um conjunto. Que é um processo que começa lá na educação infantil e

esse processo tem que dar continuidade quando terminar lá no nono ano.” (D6)

Nesse olhar, a avaliação e testes estandarizados punem na medida em que promovem o ranking e favorece que escolas com baixos índices e notas sejam achincalhadas pelos seus pares. De acordo com Gentili (1996) as políticas criam mecanismos de mercado na esfera escolar a partir da descentralização e responsabilização da comunidade pelo financiamento do serviço educacional, convocando a sociedade a participar desde que concordem com os parâmetros já definidos e não discutidos pela comunidade, o autor utiliza-se do termo pacto fraudado a fim demonstrar a distorção da democracia em que perpassa as publicações dos resultados, pois vão desde decisões não anunciadas e encobertas e outras manipulações governamentais.

Freitas (2009) faz saber que é importante considerar se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou é alta para propor políticas de melhorias, porém, o que se vê nos testes, é que tem sido mais importante fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via ente federativo responsável, de modo a levar a explicar as diferenças baseadas na ótica meritocrática liberal. Se a nota é alta é mérito do diretor que é organizado, mérito das crianças que são esforçadas, mérito dos professores que são aplicados, mérito do prefeito(a)/governador(a) que deve ser reeleito(a) e etc. E se a nota for baixa a culpa continua sendo dos gestores, dos professores, não se leva em consideração o cotidiano e a vida dos alunos e professores. E as políticas governamentais inadequadas? O que dizer dos professores que se dividem em várias escolas para cumprir sua carga horária? O que dizer dos alunos que vivem em favelas e em condições de miserabilidade? Portanto, há de convir que escolher apenas uma variável, desempenho do aluno, para analisar e medir a educação básica brasileira, como o IDEB faz, é temerário.

Para J. Elliott (1982) apud Afonso (2000), há a possibilidade de se colocar em prática um modelo de responsabilização pública que respeite a autonomia profissional dos professores. Esse modelo de responsabilização seria submeter as discussões acerca da auto avaliação com os atores da escola com a eventual participação de avaliadores externos. Em termos gerais, pode-se considerar que o caminho viável seja a avaliação institucional, processo esse que envolve todos os atores da escola com vista a negociar

patamares adequado de aprimoramento, a partir dos problemas concretos vivenciados por ela.

Entre as diversas formas de definição de avaliação, no campo educacional esta define-se como julgar o ato, ou o valor ou o mérito. Os estudos acerca da constituição da avaliação são muito remotos, sobretudo, no campo educacional a avaliação do rendimento escolar ou avaliação da aprendizagem constitui-se como um ramo muito antigo. De acordo com Lima (2010) não se sabe precisar uma data específica que estas emergiram os processos de medida de aprendizagem, porém de acordo com a autora, a avaliação surge no início da escolarização com o surgimento da escola moderna. Na modernidade, o conhecimento é construído como algo pronto e acabado, de modo que conhecimento confiável é aquele que pode ser medido e comprovado. É nesse contexto que surgem as práticas de avaliação escolar, fundadas na noção de organização social, de ordem, seleção princípios que foram se tornando cada vez mais arraigado nas práticas sociais.

Afonso (2000) diz que na atualidade, o investimento na educação, motivado pelas políticas compensatórias não se traduziu em resultados em termo de isonomia, ou seja, igualização das oportunidades de sucesso e promoção social; acarretando assim, uma crescente desilusão e desconfiança em relação aos efeitos sociais da escolarização. Deste modo, cria perante a sociedade (contribuinte) os resultados alcançados pela escola. De tal sorte que as condições sociais de implementação de mecanismos de responsabilização (*accountability*) surgem como resposta política e administrativa, conexas às pressões para maior controle sobre o que se ensina e como se ensina nas escolas públicas.

#### **b) Contradições entre o cotidiano do professor em sala de aula e a avaliação do IDEB.**

A partir das vozes dos docentes e gestores acerca da avaliação da aprendizagem e avaliação em larga escala, sobretudo a Prova Brasil, evidenciamos algumas contradições, em relação ao que se almeja e se tem como proposta educacional apresentada no PPP da escola e a praticada, ou a que se tenta praticar com a finalidade de alcançar os indicadores propostos pelas avaliações externas. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa veem como necessário treinar os alunos para realização da Prova Brasil. Vale destacar que no ano de 2009 e 2011, anos de aferição do IDEB, o próprio

MEC disponibilizou simulados, estimulando assim, o treinamento para a realização da mesma de modo a diminuir o currículo e dar ênfase as áreas do conhecimento que eram cobradas no teste. Vejamos algumas falas dos docentes.

*A maioria é... Tem muita dificuldade. Tanto é que a prefeitura resolveu fazer essa avaliação (teste) deles para ver, eai, oh... eai?? Só quem sabe disso quem está na sala de aula quem tá lá no dia-a-dia quem não está lá, e só está lendo teóricos (palmas) mas na prática é diferente. (D1)*

*Na escola nós os professores fazemos um planejamento anual na época da semana pedagógica depois, o planejamento semanal e fazemos simulado. (D2)*

*Eles (Secretaria de Educação) entenderam, que você tem que dar um reforço para os alunos na sua hora atividade, então é como (...) é como é uma punição para o professor que ele vai ter que tentar recuperar o aluno na hora atividade. Mas eu vejo assim que os professores, eles procuram fazer o que dá dentro do possível deles (D3)*

*Os alunos ficam apreensivos, tudo que vai fazer, dizem o prestem atenção! Esse aqui cai na prova Brasil...têm uma pressão, os alunos também sentem pressionados, eles ficam apreensivos né porque vai fazer e aprender para prova Brasil...Então assim também, a escola tem que ceder recurso como xerox são vários simulados. (D4)*

Para Fernandes (2007), o IDEB possui uma vantagem; ser de fácil compreensão, simples de calcular aplicável as escolas e explícita vinculação a “taxa de troca”, que consiste na relação entre proficiência e aprovação dos estudantes, Ou seja, o indicador torna claro o quanto se está disposto a perder na pontuação média do teste padronizado para se obter determinado aumento na taxa média de aprovação Contudo, a compreensão que se faz a partir desse contexto é a necessidade de alcançar a meta apenas. Sem um questionamento que possibilite realizar análises mais específicas e concretas do aspecto educativo que contribuam efetivamente com o trabalho pedagógico e com a prática do dia a dia do chão da escola.

De acordo com Horta Neto (2013) faz-se necessário não usar de forma equivocada as avaliações em larga escala, com o intuito de treinar os alunos para realização de testes estandardizados com ranking fazendo com que o currículo sirva a avaliação e não ao contrário. O IDEB é desafiador uma vez que impõe que todos os alunos aprendam aquilo que a prova mede nas disciplinas de português e matemática.

Para Freitas (2009) o uso invertido das avaliações em larga escala, revela a desarticulação das avaliações com as instituições escolares, a falta de diálogo com os

professores que por sua vez sofrem pressão para treinar e preparar os alunos para as provas.

Há aspectos que precisam ser levados em consideração, quando da responsabilização, há o risco de serem apenas valorizadas e implementadas técnicas de gestão que levam à produção de resultados esperados, à custa de transformar estes modelos de responsabilização em modelos tecnocráticos mais preocupados com o meio do que com os fins da educação. Os modelos de responsabilização adotados tendem a condicionar as modalidades de avaliação que servirão para verificação dos resultados dos sistemas educativos, nessa perspectiva a escola promove a preparação dos alunos que deverão ser avaliados. Afonso (2000) elucida que uma comprovação bem-sucedida das aquisições acadêmicas e o seu nível de conhecimento não significa, necessariamente, que essa preparação resulte numa aprendizagem real e efetiva.

Os sujeitos da pesquisa quando inquiridos a respeito do desempenho dos alunos acerca dos indicadores de avaliação, todos foram unânimes em dizer que o desempenho é diferenciado. Entendem que a avaliação deve ser de forma integral, que avalia o estudante em todos os seus aspectos, não avalia o aluno especificamente em um único dia, mas sim durante todo processo de aprendizagem. Outra problemática levantada pelos docentes acerca da distinção de desempenho é a ausência de significado da avaliação externa para o aluno, a avaliação da aprendizagem realizada em sala de aula pelo professor, o aluno sente-se responsável em realiza-la, já a Prova Brasil, eles não compreendem o real significado. Nesse sentido, a Prova Brasil, é vista *a priori* para punir e produzir deméritos dos sujeitos pertencentes à instituição.

*[A respeito da diferença de desempenho] acredito que isso também possa ser porque na prova com professor tem que tirar nota que ele vai passar, ele precisa daquela avaliação e na Prova Brasil eles não têm aquele amadurecimento de que aquilo é importante, é importante para ele, é importante para a escola para conhecimento dele entendeu? E na prova com o professor ele sabe que precisa daquilo. E é a nota dele. Porque na nossa escola é por nota, não é por relatório. Aí tem que tirar seis porque a média é seis. Tem que dá vinte e quatro pontos. Então eu acredito assim e com o professor leva a sério e com a Prova Brasil nem todos levam a sério, desses 50% leva a sério porque tem mais amadurecimento e aqueles que não querem nada, ainda falta um amadurecimento ele chuta faz essa prova no chute mas ainda falta amadurecimento ainda não viu a importância dessa prova. (G1)*

*Para os nossos alunos de hoje a educação não é o primeiro fator, hoje a educação ela está em terceiro ou quarto plano do aluno, hoje eles aprenderam que fazer uma Prova Brasil na escola só*

*marcar x... porque assim, como a prova não vai fazer diferença para eles, entendo que para eles não vai auxiliar em nada, eles perguntam, o que que essa prova vai trazer para mim professor? Com ela eu vou entrar numa universidade? Vou entrar no mercado de trabalho? Vou entrar aonde com essa prova?(...) Alguns fazem até chacota em relação a prova.” (D2)*

Foi levantada a questão socioeconômica dos alunos no que diz respeito a distinção de desempenho, devido a descontextualização da realidade vivida pelos sujeitos e atores da escola e também das dificuldades administrativas advindas do descaso governamental que a escola pública de periferia enfrenta como por exemplo ficar mais de 4 meses sem professor de língua portuguesa. Nesse contexto, as vozes apesar de apontaram para um desempenho diferenciado nas avaliações em larga escala e da aprendizagem, eles falam das dificuldades dos estudantes face ao processo de ensino e aprendizagem, a falta de comprometimento do governo em deixar turmas sem professores ao ponto de alunos quererem negar a realizar a Prova Brasil.

*“Olha, eu acredito que, por exemplo, nós tivemos o caso aqui da escola mesmo né, que nós ficamos o ano passado, no 5º ano, quer dizer o quarto ano aliás, um semestre inteiro, o segundo semestre inteiro sem professor de língua portuguesa, esse aluno que foi o aluno do quarto ano no ano passado, vai ser o aluno que vai prestar a Prova Brasil esse ano, no quinto ano, ele vai fazer a prova esse ano, é, a mesma coisa dos meus alunos do 9º ano, esse ano, eles ficaram sem professores também, ficaram sem professor mais de quatro meses, mais de três meses sem professor de língua portuguesa, e eles vão fazer agora a Prova Brasil esse ano. Será como que esse aluno vai ser avaliado? Entendeu? Ele vai ser avaliado da mesma forma do aluno que teve seu professor o ano inteiro? Ele não vai ter esse desempenho de acordo, entendeu? Inclusive, os alunos da nossa escola estão querendo se negar a fazer a Prova Brasil por conta disso, pois não tiveram professor pra preparar eles para essa prova.” (G3)*

*“Alguns contextos abordados na Prova Brasil, ela não condiz com a realidade social e econômica dos alunos.” (D5)*

Freitas (2009) diz que para ensinar a pobreza, ter-se-ia que gastar muito mais com educação, pois ela exige estratégias pedagógicas mais caras, já que seria mais personalizadas. Não poderíamos ter números elevados de alunos por sala, o que demandaria mais escolas, não poderíamos tratar diferentemente a pobreza, do ponto de vista metodológico, deixando-as em trilhas secundárias que a remetem ao nada. Tudo isso tem um custo alto. Portanto, o Estado liberal meritocrático “prefere assistir a sua passagem pelo sistema escolar e, por que não, de certa forma facilitá-la”.

*Eu percebo que nossos alunos estão muito aquém, eles têm muitas dificuldades em fazer a Prova Brasil. A maioria tem dificuldades, então tem uns que a gente percebe que não leem se quer as questões, vai só marcando uma das alternativas lá, nem teve o trabalho de ler... Eles tem muita dificuldades em fazer essas provas. Porque está muito além deles, da realidade, da realidade da nossa escola. Muita dificuldade mesmo até de ler a prova. Imagina ler e resolver as questões. Eu acho bem além da capacidade da maioria. (D1)*

*“ Os critérios que eles usam, eu acho que não atinge o objetivo, eles usam o mesmo critério para todas as escolas. A forma como o município e o Estado trabalha são diferentes, a questão de no município ter a reprovação e o Estado não reter os alunos” (D6)*

Vale ressaltar ainda que existem os casos de dificuldades de aprendizagem na escola que precisam ser sanadas para evitar a reprovação e o aparecimento de outras formas de exclusão, bem como, em caso de reprovação, pela “taxa de troca” esta produziria um decréscimo do índice da escola nos indicadores do IDEB, uma vez que apesar de divergência do índice de aprendizagem verificado pelos docentes e pela avaliação externa, e a cobrança por resultados, geram de acordo com uma das falas dos docentes, uma competição entre as redes municipal e estadual, onde uma apresenta reprovação e outra não.

### **c) Efeitos dos resultados do IDEB nas vozes dos docentes e gestores**

Quanto aos efeitos do IDEB, pode ser evidenciado a partir das vozes dos professores e gestores, que os resultados estão voltados para o professor, para sua prática, sua responsabilização e prestação de contas e não para a qualidade da aprendizagem do aluno. Desse modo, indagamos qual a real intencionalidade da avaliação em larga escala para a educação básica?

*Cobrança trazendo a responsabilidade somente para o professor. Tem muitos professores que na verdade eles desanimaram, com essa questão, porque, você não tem... como eu posso dizer, é uma iniciativa por parte da secretaria de educação, para que melhore isso, só vem a cobrança e muitas vezes tem só a sala de aula, só o livro a madeira ali. Não é suficiente. (D3)*

*Como se fosse um termômetro para poder medir o nível de conhecimento dos nossos alunos eu não sou contra não, o ponto negativo é que se tem uma quantidade de resultados insatisfatórios mas não tem ação da parte de quem aplica a prova não tem um retorno, o que que se faz com tanto resultado negativo? Só se fala*

*né que a educação vai mal né que o nível cada vez mais baixo. Mas e aí? Qual que é a finalidade real dessas avaliações ? eu sei que eu participei de um curso de formação continuada que valeu a pena foi o eterno aprendiz em 30 anos de exercício na educação eu participei de apenas um curso de formação que me ajudou realmente a mudar minha prática de sala de aula (D5)*

*Então eu sou até mais a favor de aver na escola um trabalho mais assim focado da Coordenação. Vale até passar pela avaliação da coordenação as provas elaboradas [pelos professores] porque eu não sei se eu estou sendo radical, mas assim, eu acredito que tem professor que ele não se preocupa com a questão assim da avaliação a elaboração das questões de acordo com o que cai nas provas do Ideb. Por que eu julgo assim, que as atuais avaliações [avaliação em larga escala] estão assim no nível bom mas o professor às vezes trabalha totalmente contrário entendeu totalmente contrário e às vezes nem elabora uma prova. Por que elaborar prova da trabalho corrigir a própria 10 vezes o professor ele faz uma provinha só para localizar informações que estão ali explícitas no texto que é para ficar mais fácil dele corrigir .( D5)*

*“Eu continuo, a minha prática continuou sendo a mesma coisa que eu já fazia antes. Não é porque devido a Prova Brasil que eu vou mudar minha metodologia de trabalhar. Eu penso que não pensar só em um momento, só na Prova Brasil, eu tenho que fazer diferente em qualquer momento. (...) Fiz simulado, eu fiz e antes eu não fazia. Os professores, nos anos ímpares não querem assumir essa aula de quinto ano porque sabem que vai ter a Prova Brasil e que seu nome estará relacionado se o índice for ruim. Porque o que a gente vê é apenas os professores do 5º ano e os professores do nono envolvido com a Prova Brasil. É um processo da escola e não é professora X. O que deveria ser feito não é ” (D6)*

Pode-se considerar que o neoliberalismo ataca a escola pública e seus profissionais a partir de uma série de estratégias privatizantes, que de acordo com Gentili (1995), mediante políticas de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar a existência do direito a educação .

Freitas (2014) explicita que a organização do trabalho pedagógico da escola em sua forma seriada, por exemplo esconde uma concepção de educação baseada na seletividade e pela homogeneização dos tempos de aprendizagem. Objetivando que essa homogeneização forneça igualdade de acesso, mas não a igualdade de desempenho. “Na raiz do problema está o fato de os teóricos liberais da escola não poderem aceitar a igualdade de resultados nos processos educacionais; o máximo que eles aceitam é a igualdade de acesso” (FREITAS, 2014, p.19), de modo a produzir efeitos perversos de hegemonia do fracasso da escola pública enquanto garantidora de educação de

qualidade, como vimos nos discursos dos docentes que se aterrorizam e se culpam pelos resultados, mas em contrapartida encontram dificuldades de mudanças face a política estabelecida.

Quanto ao IDEB fica evidenciado que os atores da escola buscaram dentro de suas adversidades e entendimento promover ações que sanassem as dificuldades dos alunos, desenvolvendo ainda que isoladamente ações de treinamentos que consideravam importantes para alcançar um “bom índice do IDEB”, mesmo que não representassem efetivamente o conceito de qualidade entendido por eles, mas que responde às políticas de avaliação em larga escala.

No sentido de evitar ações isoladas e dissociadas dos preceitos de qualidade que se almeja para a escola pública, finalizamos a discussão propondo a avaliação institucional visando a qualidade negociada defendida por Bondioli (2004) *apud* Freitas (2014) que consiste em um caráter negociável, participativo, auto reflexivo, contextual/plural e processual, que aconteça no âmbito da comunidade escolar.

Sób a égide de uma boa avaliação institucional a escola perpassará por consequências positivas para o ensino e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, cuja prática é de responsabilidade do professor. Por mais que seja uma responsabilidade e uma criação do docente, esta ação deve integrar-se ao PPP da escola, elaborado pelo coletivo escolar.

Freitas (2009) observa que a avaliação institucional deve, portanto, ser o ponto de encontro entre os dados provenientes tanto da avaliação dos alunos, realizada pelos docentes, como da avaliação externa dos alunos, feita pelo sistema. Deste modo, os três níveis de avaliação devem estar interligados e articulados (avaliação de sistema, institucional e de aprendizagem que acontece na sala de aula), cada qual de acordo com sua área de abrangência. Assim a avaliação institucional, vista como autoavaliação da escola é uma estratégia de busca do autoconhecimento da escola, de construção de acordos e propostas que visem a busca de melhorias, e a garantia da autonomia escolar capaz de produzir resultados que auxiliam nas tomadas de decisões e reconstrução dos rumos em busca de qualidade.

### **Considerações Finais**

Finalizamos a discussão propondo a avaliação institucional ou autoavaliação realizada no âmbito escolar pelos seus atores com o objetivo de evitar o sentimento de

culpabilização dos professores e da escola face aos resultados de avaliações externas, que geram na unidade escolar o senso de incompetência, decorrente da análise em comparação com outras escolas ou regiões. Ao invés de uma análise da escola, o estado busca culpados e uma parcela dos professores vem chafurdando na cultura do fracassado, destituído de identidade profissional e teórica.

Há uma crítica por parte dos gestores e docentes, em que desaprovam o fato das políticas de avaliação externa, avaliar a ponta e não avaliar o todo, uma vez que compromete a compreensão da realidade vivenciada pela comunidade escolar, forjando-se ou assumindo apenas um resultado que não demonstra a realidade. A avaliação de sistema aparece associada a responsabilização pelos resultados escolares dos alunos, obtidos a partir de teste estandardizados. É uma relação entre avaliação e responsabilização. Diante desse contexto, as vozes dos docentes e gestores revelam o uso das avaliações em larga escala, em especial a utilização do índice do IDEB, para responsabilização e culpabilização do professor, ao passo que este se sente pressionado e responsabilizado pelos resultados de seus alunos, dividindo com estes a responsabilidade pelo resultado e se assumindo como um dos problemas a serem enfrentados para elevar o índice e a melhorar a qualidade da educação. Evidenciamos nas falas dos pesquisados que as avaliações externas são válidas na medida em que representam uma tentativa de melhoria da qualidade da educação pública e ajuda a escola a repensar suas ações, no entanto, quando há o retorno destas avaliações, estas surgem em ranking e não necessariamente em um diagnóstico que efetivamente auxilie a escola nas tomadas de decisões. Essa prestação de contas estandardizadas através de ranking é vista negativamente por todos os pesquisados.

O modelo de avaliação punitiva, seletiva, excludente, classificatória é incompatível com a avaliação do processo, que deve ser formativa e promover a formação político-qualitativa do sujeito, portanto, em síntese, o desejo dos professores e gestores é melhorar a qualidade da educação. Porém, não vislumbram uma saída sem que haja uma política de estado na promoção da autoavaliação. Caso contrário o modelo de avaliação proposto continuará produzindo a dissociação entre o pensado e o vivido na escola e o idealizado pelo estado. Nesse sentido, entendemos a avaliação externa não como mecanismo de ranqueamento, seleção e exclusão do sistema de mercado, mas sim necessária para que o estado possa reorientar políticas públicas educacionais.

Concluimos esse artigo abrindo o debate sobre a formação da nova geração que precisa compreender toda a lógica política que subjaz à avaliação em larga escala, que pretende ser seletiva e excludente. E essa formação das novas gerações deve primar pela consciência política e precisa ser colocada como método de formação docente e discente nas universidades e escolas públicas, para a emergência da avaliação institucional da escola, cuja qual envolve todos os seus atores, com vista a proporcionar conhecimento sobre a instituição e a comunidade escolar, de modo a constatar problemas reais vivenciado por ela e buscar formas de minimizá-los internamente, na coletividade de seus atores.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela, **Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica.** Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/EDS/VOL20N69/EDS\\_DEBATES20N69\\_6.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/EDS/VOL20N69/EDS_DEBATES20N69_6.PDF)

BARDIN, Laurence, **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016

ENGUITA, Mariano Fernandez, **O discurso da qualidade e a qualidade do discurso.**1998.

GENTILLI Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação** 5ª Edição. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

FERNANDES, Reinaldo.  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/metodologias/Artigo\\_projeco\\_es.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projeco_es.pdf)

FREITAS, Dirce Nei Teixeira, **A avaliação da Educação Básica no Brasil-** Campinas –SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Luiz. C. et al. **Avaliação Educacional:** Caminhando pela contramão. 7ª Ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

GENTILLI, Pablo A.A. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** (Org) GENTILLI, Pablo A.A. Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

HORTA NETO, **Avaliação externa e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** Uma análise comparada entre a união e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese de Doutorado,. UNB, 2013.

LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos, **Avaliação Institucional: o uso dos resultados como estratégia de (re) organização dos espaços de discussão na universidade**. Editora RG, Campinas 2010.

PARO, V.H. **Situação e Perspectivas da Administração da Educação Brasileira: uma contribuição**. Revista Brasileira de Administração Escolar. Brasília, v.9, n. 1 p. 9-36, jan/jun. 1993.

SOBRINHO, José Dias, **Avaliação. Políticas Educacionais e Reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez Editora,2003.