

A ESCOLA NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS: QUE MODELO DE EDUCAÇÃO ESTÁ SENDO CONSTRUÍDO?

SCHOOL IN THE CONTEXT OF EXTERNAL EVALUATIONS: WHAT EDUCATION MODEL IS BEING CREATED?

Edvar Ferreira Basílio 1

Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduado em Pedagogia. Licenciado e Bacharel em Geografia, com habilitação em Estudos Geográficos Regionais (UFC). Bacharel em Administração pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pós-graduado - lato sensu - em Educação Ambiental; Pós-graduado - lato sensu - em Gestão Escolar. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6300223567652232>.
ORCID: 0000-0001-6511-789x.
E-mail: edvarbasilio@yahoo.com.br

Resumo: A cultura da avaliação externa, padronizada em larga escala e de viés contábil, invadiu as escolas e nelas se enraizou. Estabelecimentos de ensino lamentavelmente enfatizam a competição e os resultados. Daí, o currículo, as práticas pedagógicas, os estudantes e a autonomia da gestão e dos docentes são impiedosamente impactados. Com efeito, esse estudo objetiva refletir, com base em referencial teórico pertinente, o modelo de educação, escola e de cidadão vigente. Nortear ações públicas de educação centradas em testes avaliativos, que premiam e punem, não é algo salutar numa sociedade complexa (e desigual) como a brasileira, em face da qual a instituição escola deveria antes ser instrumento de inclusão e de realização de demandas sociais básicas ainda não completamente superadas.

Palavras-chave: Educação. Avaliação Externa. Autonomia Escolar.

Abstract: The culture of external evaluation, based on a large scale and with an accounting perspective, invaded and became consolidated in schools. Educational institutions are increasingly highlighting the search for results and competition. Therefore, the curriculum, pedagogical practices, students and the autonomy of the management and teachers are mercilessly obstructed. The aim of this study is to reflect the educational model, school and citizen that is currently being created, all based on a relevant theoretical framework. Guiding public education policies based on evaluation tests, which reward or punish, is not the most appropriate in a complex and unequal, such as in Brazil. The school should be a crucial instrument of inclusion and promotion of basic social demands not yet completely overtaken.

Keywords: Education. External Evaluation. School Autonomy.

Considerações iniciais

Apesar de os testes avaliativos externos a que são submetidos escolas e estudantes não serem um fenômeno recente no Brasil, é bastante notável nas últimas décadas a proliferação destes exames no país, tanto em nível nacional como local. Quase no mesmo ritmo de multiplicação das provas padronizadas e em larga escala, percebeu-se também um aumento das investigações que se dedicam a analisar os impactos dessas avaliações sobre o processo educativo, especialmente nos aspectos atinentes ao currículo, o ensino, o trabalho docente e a gestão escolar, conforme estudos de Franco (2008), Afonso (2007, 2009, 2012), Silva (2010), Araújo (2014), Lima (1997, 2011, 2015), Mota (2018), Santos (2017), dentre outros, em quem apoiamos nossa reflexão.

Consideramos que a estratégia que alçou as avaliações padronizadas (de larga escala) ao patamar de eixo norteador das políticas legais de educação tem trazido consequências danosas para a educação e, sobretudo, para aqueles que lutam por um modelo de escola democrático, participativo e transformador. Emparedados pelos órgãos oficiais de educação, gestores, professores e estudantes são impelidos a alcançar metas estatísticas previamente estipuladas, cujos resultados aferidos são usados para classificar, ranquear, premiar ou até mesmo punir.

Ainda que a atividade avaliativa não possa ser considerada um mal em si, as inquietações e a relação dela com o debate nesta seara são, sem dúvida, desconcertantes, visto que a lógica subjacente à busca por resultados tem acarretado uma série de impactos indesejáveis, mais precisamente a perda de autonomia do gestor escolar e dos professores, a padronização do currículo, a generalização de conteúdos lecionados, a seleção e a competitividade entre alunos e séries e o treinamento dos estudantes para a obtenção de resultados.

Nesse cenário, é que denunciamos um quase fetiche que diz respeito aos números, uma espécie de culto às avaliações em larga escala e aos resultados, em que o cerne são as variáveis mensuráveis do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento dos aspectos qualitativos.

Diante disso é que questionamos: que modelo de escola e de cidadãos estamos desenvolvendo?

Com base nisso, este trabalho se acosta a uma pesquisa bibliográfica por intermédio da qual objetiva refletir sobre os tempos em que a avaliação por resultados (via testes estandarizados) tem seguramente dominado a ação pedagógica.

Essa análise se concentra em dois momentos: inicialmente, faz-se um breve panorama do contexto que impulsionou a avaliação em larga escala a ascender à posição privilegiada e norteadora das políticas públicas em educação. Em um segundo momento, analisamos criticamente os fundamentos legais em que se alicerça a suposta educação democrático-participativa apreçoada na legislação oficial.

Por conseguinte, consideramos que os critérios e práticas atinentes à gestão escolar, fundamentados e delineados pelo viés contábil, com particularidades próprias da administração privada, vêm submetendo a escola e os profissionais de educação a um paradigma educacional ancorado em uma lógica mercantilista, tecnicista e utilitarista, cujas consequências poderão ser muito mais profundas e maléficas do que podemos imaginar.

O fetiche dos números

Não é de hoje que a ideologia contábil invadiu o campo educacional. “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” (LIMA, 1997, p. 55).

Tal mentalidade introjetou no seio mesmo das escolas a cultura da avaliação em larga escala sobre a qual estão apoiadas as atuais políticas públicas em educação no Brasil e em diversos países do mundo. Silva (2010) salienta que foi nos Estados Unidos, ainda na década de 1920, que as ideias de racionalidade administrativa permearam o currículo pela primeira vez, tendo como embasamento o livro de Bobbitt, *The Curriculum*, escrito 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 (SILVA, 2010, p.12).

Essa lógica tem acarretado em decisões nas quais a escola é, de novo, uma das principais vítimas; subtraída que é a autonomia de seus profissionais, cujas energias são crescentemente forçadas a darem as respostas que lhes são autoritariamente exigidas: resultados, eficiência, eficácia, retorno.

Embasadas em características típicas da administração privada, com origens no neoliberalismo norte-americano, essa abordagem tem como “palavras de ordem” economia de recursos, controle processual, estabelecimento de metas, avaliação dos resultados, responsabilização ou *accountability* (SANTOS, 2017, p. 13).

Voltadas para o alcance de resultados, o panorama da educação no qual as escolas estão inseridas é então marcado pela racionalidade da competição entre estabelecimentos de ensino – denominado por Afonso (2009, p. 19) lógica de “quase-mercado”; pelo ranqueamento de instituições realizado pelas próprias secretarias de educação; gestores e professores são rigorosamente pressionados no que tange o pleno atendimento de metas; todo esforço é concentrado nas avaliações, com o intuito de obter prêmios e bonificações, conforme os resultados avaliativos.

Com respeito à política de recompensas, Araújo (2014) demonstra, com dados de 2012, que as estratégias de premiação já eram adotadas naquele ano por 11 secretarias estaduais de educação em todo o país, sendo que a maioria possuía mais de uma bonificação por resultados (ver quadro 1, a seguir).

Quadro 1. Adoção de Políticas Compensatórias em Educação nos Estados

Região	Estado	Política de Recompensa
Norte	Acre	Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional.
	Tocantins	Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins.
Nordeste	Ceará	Premiação para Alunos do Ensino Médio. Prêmio Aprender para Valer. Prêmio Escola Nota Dez.
	Paraíba	Prêmio Escola de Valor Mestres da Educação
	Pernambuco	Bônus de Desempenho Educacional

Centro-Oeste	Goiás	Prêmio Poupança Aluno Bônus de Incentivo Educacional
	Mato Grosso do Sul	Programa Escola para o Sucesso
Sudeste	Espírito Santo	Bônus Desempenho
	Minas Gerais	Prêmio por Produtividade
	São Paulo	Bonificação por Resultados
	Rio de Janeiro	Bonificação por Resultados

Fonte: ARAÚJO(2014).

Como se nota, a cultura da avaliação não só se propagou pelo país como também tomou o lugar de centralidade nas escolas, ao fazer dos aspectos quantitativos o objetivo principal do processo educativo, solidificando assim a cultura da bonificação e com ela a responsabilização e punição. Concordamos com Afonso (2009), quando discorre sobre as sequelas que podem advir dessa prática:

Por estas razões, e também pelo fato de a sua aplicação poder dar origem a efeitos não desejáveis, os testes com estas características têm sido fortemente criticados por diversos sectores sociais e da educação, e por prestigiadas associações científicas (AFONSO, 2009, p.19).

Mencionado por Mota (2017), um exemplo que bem ilustra aquilo a que o autor acima denomina “efeitos não desejáveis” é o seguinte: uma professora relata a pressão exercida sobre seu trabalho em um contexto educacional no qual o foco é a estatística a ser alcançada.

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 (MOTA, 2017, p.128).

A busca por resultados nas avaliações externas padronizadas e em larga escala (internacionais, nacionais, estaduais ou municipais) tornou-se algo quase obsessivo, um culto próximo do sobrenatural, uma espécie de fetiche em torno dos números (POPKEWITZ, 2011).

Santos (2017) sintetiza muito bem como a cultura da avaliação tem interferido e perturbado as instituições de ensino, os profissionais de educação e os estudantes, fazendo com que os testes em larga escala venham se transformando na própria razão de ser 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 destaque (SANTOS, 2017, p.33).

Coelho (2013) aponta a limitação dos modelos de políticas públicas de educação criadas com base em resultados de testes padronizados e em critérios de bonificação. Essa autora ressalta 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. Re-

conhecemos, como ela, que “os modelos de premiação por si só não se mostram capazes de transformar práticas e diminuir desigualdades” (COELHO, 2013, p. 61).

Nesse cenário, em que a avaliação tornou-se o foco principal da escola e do cotidiano pedagógico escolar, é preciso refletir sobre a tão propalada autonomia escolar presente abundantemente na literatura e nos documentos oficiais de educação.

O que se nota é que a passividade, a impotência e o abatimento têm dominado as escolas e muitos profissionais de educação, como demonstra Franco (2008):

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 (FRANCO, 2008, p. 116).

Nesse contexto, é que nos perguntamos: os professores e a gestão escolar continuarão aceitando passivamente essa realidade? É possível se construir uma alternativa educacional segundo os quais os aspectos qualitativos sejam realmente tão ou mais valorizados do que os quantitativos, como apregoa a literatura e a legislação?

Autonomia escolar em tempos de cultura da avaliação

Conceitos como democracia, participação, autonomia e liberdade estão fartamente presentes na literatura e na legislação que trata de educação no Brasil, embora, na maioria das vezes, perceba-se sem muita dificuldade que eles existam muito mais na teoria do que na prática.

A Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988, artigo 206, VI), quando trata de educação, promove tais fundamentos estabelecendo como princípio de educação a gestão democrática do ensino, embora não esclareça quais mecanismos farão esta norma se efetivar. Na prática, Estados e Municípios é que definem as regras a esse respeito para suas respectivas redes de ensino.

Um exemplo disso é no tocante à gestão dos estabelecimentos de ensino, quando verificamos que, paulatinamente, as secretarias estaduais e municipais de educação têm promovido o uso de consulta à comunidade escolar, através de eleições para escolha de seus núcleos gestores. A maior flexibilidade, autonomia de gestão, e também financeira, que é dada às escolas exige, no entanto, uma contrapartida por parte dos estabelecimentos de ensino, como alerta Oliveira (2009):

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 (OLIVEIRA, 2009, p.202)

A princípio, crê-se que a legislação oferece às escolas a plena liberdade de exercício democrático, de autonomia e de participação comunitária, sobretudo quando o instituto da eleição é usado como argumento de combate à histórica indicação política de diretores, coordenadores e supervisores. Na verdade, aquilo que seria um bom exemplo de prática gestora acaba tendo sua eficácia questionada, já que é impossível se falar em autonomia, dado que as regras a serem rastreadas são elaboradas e ditadas por quem não é da escola, não conhece sua realidade, nem participa dela de fato.

Sobre o processo avaliativo, ao discorrer sobre as regras comuns em que se deve organizar a educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) realça a necessidade de que a avaliação deverá ser “contínua e cumulativa do desempenho

do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (LDB - Art. 24, V).

Quando a LDB esclarece que os aspectos mensuráveis da verificação de rendimento escolar não devem prevalecer sobre os aspectos qualitativos, verificamos mais uma flagrante contradição da legislação, desta vez com relação à cultura da avaliação externa, estimulada pelos próprios órgãos oficiais de educação.

As políticas de educação que têm nesses testes o seu eixo norteador, vendidas como indispensáveis e como práticas modernas de gestão, trazem em sua essência as características das correntes pedagógicas tradicionais de educação, por serem marcadamente utilitaristas, tecnicistas, com perspectivas mercadológicas e reprodutoras das atuais condições sociais.

Criticadas pelas correntes de educação de cunho progressista, as vertentes pedagógicas tradicionais apresentam como alguns de suas principais particularidades: a desconsideração dos conhecimentos de mundo e de vida dos alunos, o professor como centro do processo de ensino-aprendizagem, a passividade dos estudantes, o ensino baseado na memorização de conteúdos e a reprodução fiel da matéria abordada em testes posteriores. Recorremos a Freire (1987), um dos principais representantes das ideias pedagógicas progressistas, que denominou essa prática de “educação bancária”.

Na concepção freiriana de educação, destacamos ainda o exercício mecanicista de ensino, fundamental na cultura da avaliação externas, no qual os alunos são cada vez mais instrumentalizados para o alcance de resultados previamente estipulados. No entendimento do autor, “ensinar não é transferir conhecimento”, “exige apreensão da realidade” e “compreender que educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 7 - 8).

A intimidação exercida sobre os estabelecimentos de ensino, e os profissionais de educação, para o alcance de resultados nas avaliações externas, também afronta claramente o princípio da autonomia e da gestão democrática da escola, também difundida na LDB:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (LDB - Art.15).

O que se verifica, na realidade, é a progressiva perda da autonomia das gestões escolares, a qual, na verdade, sempre foi muito mais retórica do que prática. No discurso de uma suposta autonomia dispensada à escola se camufla a contrapartida exigida por meio de processos de controle, responsabilização e prestação de contas (AFONSO, 2012). Quanto mais autonomia, mais avaliação (LIMA, 2015). A respeito dos impactos da cultura da avaliação sobre a autonomia da gestão escolar, Lima (2015) ainda discorre:

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 (LIMA, 2015, p. 1341).

A apreensão crítica da realidade, mencionada pelo autor, está no âmago da construção de uma educação progressista, politizada, voltada para o desenvolvimento da criticidade, da reflexão, da cidadania ativa e da autonomia dos educandos, condições indispensáveis à necessária transformação da sociedade em que se vive. Sabe-se que a escola tem um papel a ser desempenhado nesse intuito e que o foco da escola para resultados tem prejudicado abordagens que considerem as especificidades locais e as reais necessidades das diferentes comunidades escolares.

Observamos, mais uma vez, uma evidente incompatibilidade entre a legislação oficial e a gradativa tendência à padronização dos conteúdos e do currículo escolar, embora a Lei de Di-

retrizes e bases da Educação Nacional deixe claro que os currículos da educação básica devam 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” (LDBN - 1996 - Art. 26).

Por sua própria natureza (generalistas, padronizados e aplicados em larga escala) esses testes avaliativos, sobretudo aqueles de âmbito nacional e estadual, não conseguem abarcar as características regionais e locais do espaço vivencial dos educandos, restringindo-se às generalizações com propensão à padronização curricular. Ressalta-se ainda que o foco dessas avaliações concentra-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento dos demais programas do currículo, notadamente os da área de ciências humanas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia).

Observa-se, mais uma vez, uma tendência ao tradicionalismo pedagógico desses testes, pois não promovem um ensino integrado, interdisciplinar e holístico, supervalorizam a educação com perspectiva técnica e utilitarista, menosprezando os diferentes campos do conhecimento científico. O que se estimula é a aprendizagem para ler e contar, numa sutil orientação para a adaptação e acomodação dos sujeitos ao modelo de sociedade vigente, o qual não deve ser questionado como construção histórica, política e social.

Nesse sentido é que nos questionamos: este modelo de educação, cujas políticas são sedimentadas a partir de testes avaliativos padronizados de larga escala e em instrumentos de regulação e controle, é o mais adequado para se construir um paradigma de educação que valorize a problematização, a reflexão e a criticidade? Estariam a escola e os profissionais de educação atuando em uma perspectiva democrática, participativa e transformadora?

O atual modelo educacional que no momento se constrói diverge claramente dos princípios de gestão democrática e participativa reportadas por autores como Libâneo (2008), que nos diz e com o qual concordamos:

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 (LIBÂNEO, 2008, p. 102).

A escola e os que dela fazem parte precisam refletir sobre o modelo de educação que vem paulatinamente se estabelecendo e sobre os rumos que devem ser seguidos.

Corroboramos com Alarcão (2011), quando a autora 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 execute o que os outros pensaram para ela (ALARCÃO, 2011, p.89).

Considerações Finais

É provável que desde o tempo em que a escola é escola ela tenha se utilizado de diferentes estratégias para auferir o resultado do ensino que nela é ministrado por seus professores. Aliás, um dos temas mais valorizados nas investigações no campo da educação tem como objetivo justamente avaliar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas.

Mas, se antes o debate girava em torno do tipo de avaliação que o professor deveria conceber a seus alunos a fim de melhor desenvolver estratégias no processo de ensino-aprendizagem, atualmente crescem as discussões a respeito dos resultados das avaliações como alicerce principal para a elaboração de políticas públicas de educação. Avaliar através de testes padronizados aplicados em larga escala virou uma verdadeira febre nos sistemas de ensino. Nessa cultura, a avaliação deixa de ter como foco prioritário a aprendizagem do aluno e passa a ter como alvo principal a estatística a ser alcançada.

Essa racionalidade instrumental que invadiu as escolas tem trazido consequências das aos profissionais de educação, às práticas pedagógicas, estudantes e para a própria identidade das escolas.

Para os gestores, verifica-se a gradativa perda de autonomia em relação aos órgãos centrais de educação, que ditam as regras a serem seguidas e traçam as metas estatísticas que deverão ser alcançadas por cada escola. Desta forma, o cotidiano de trabalho dos gestores têm se resumido cada vez mais a cumprir rotinas burocráticas e a adaptar o dia a dia da escola tendo em vista o alcance de metas estatísticas previamente estabelecidas de forma autoritária e alheias às necessidades e à realidade da comunidade escolar. Consequentemente, contraria-se a tão propalada autonomia gestonária e pedagógica da escola, fartamente presente na literatura e nos documentos oficiais, comprovando, mais uma vez, que essa independência sempre se deu muito mais na retórica do que de fato.

A autonomia e a moral dos professores são também flagrantemente tolhidas, já que os conteúdos a serem priorizados nas práticas docentes serão aqueles exigidos nas avaliações externas. Nesses testes, como se sabe, há uma sobrevalorização das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais campos do conhecimento. Ao mesmo tempo, prejudica-se a interdisciplinaridade e a integralidade do ensino, em uma dinâmica em que se hierarquizamos professores de acordo com a disciplina lecionada, deslocando para as séries que mais se submetem às avaliações externas aqueles profissionais ditos mais “eficientes”. Portanto, incentiva-se a competição e a classificação entre estabelecimentos de ensino, professores, turmas e alunos.

O currículo escolar, que já era fragmentado, tende agora para a padronização e generalização de conteúdos com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que relega a segundo plano as especificidades e singularidades das diferentes realidades de um país de dimensões quase continentais como é o Brasil.

Já os estudantes, são penalizados em sua formação, que deveria ser interdisciplinar, integral, mais humanizada e menos racional, voltada para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Paulatinamente, os educandos são domesticados para realizar testes cujos conteúdos pouco ou em nada se relacionam com suas vidas e os espaços socialmente vividos. Destaca-se também o fato de algumas escolas realizarem testes seletivos de admissão na matrícula a fim de que os melhores alunos sejam aqueles com maiores chances de se destacarem nas futuras avaliações, elevando-se, concomitantemente, os resultados estatísticos.

Consideramos que este modelo de educação e de escola, construído com base em objetivos estritamente mensuráveis de avaliação, amparado na competitividade e no ranqueamento não é o mais adequado para a sociedade com as características como a que vivemos. Um processo de ensino-aprendizagem ancorado no viés democrático e participativo, que visa construir autonomia e cidadania para a transformação social não é possível quando a lógica da mensuração e da classificação são mais importantes do que os aspectos humanos e qualitativos.

É preciso considerar as realidades das escolas, de seu público e de seus profissionais. As necessidades sociais e as singularidades das inúmeras realidades regionais e locais de um país continental como o Brasil devem ser respeitadas quando da elaboração de qualquer política pública.

Concordamos que a avaliação é necessária e deve existir, mas que jamais aspectos quantitativos devem prevalecer sobre as perspectivas qualitativas que colocam as demandas sociais em primeiro plano.

Acreditamos que o modelo de educação utilitarista e tecnicista, de ensino memorístico e reprodutor que se desenha, servirá muito mais para a adaptação dos sujeitos à lógica social vigente, perpetuando um paradigma que naturaliza as injustiças sociais, as quais só conseguem ser enxergadas por esses sujeitos como uma mera fatalidade imutável e contra a qual não se deve lutar, apenas se conformar.

Referências

AFONSO, A. J. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v.7, n. 1, p. 11-22, 2007.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes padronizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 1, p. 13- 29, 2009.

AFONSO, Almerindo. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO, Caroline Silva. **Desempenho e recompensa [manuscrito]**: as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014, 125f. Dissertação (Mestrado) -Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2014.

BOBBITT, John Franklin. **O currículo**. Porto: Didáctica, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 Mar. 2020.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

COELHO, Maria Izolda C. de A. **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.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

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

LIMA, L. C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, M. P.; DE KETELE, J. M. (Org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011.

LIMA, L.C. 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.

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.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

POPKEWITZ, T. **Políticas Educativas e Curriculares.** Lisboa: Edições Pedagogo, 2011.

SANTOS, Luciola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em revista.** Belo Horizonte, v. 33, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.