

O QUE PODE A ESCOLA HOJE, NO BRASIL, NO CONTEXTO DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS?

WHAT CAN SCHOOLS DO TODAY IN BRAZIL, IN THE CONTEXT OF EXTERNAL ASSESSMENTS?

¿QUÉ PUEDEN HACER HOY LAS ESCUELAS EN BRASIL, EN EL CONTEXTO DE LAS EVALUACIONES EXTERNAS?



10.56238/revgeov17n3-196

Diones Bernardes dos Santos Motta

Doutor em Educação

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

E-mail: diones.motta@ifrj.edu.br

Andréa King de Abreu Yamaguchi

Mestre em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Secretaria Municipal de Educação de Niterói

E-mail: andyamaguchi@gmail.com

RESUMO

É propícia a pergunta que dá o título a este artigo: O que pode a escola hoje, no Brasil, no contexto das avaliações externas? Para tanto, sem o objetivo de esgotar as múltiplas possibilidades de escrita que a pergunta nos possibilita e convida, o presente artigo busca discutir a avaliação externa e suas relações com os processos escolares cotidianos, destacando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) calculado a partir dos dados sobre o fluxo escolar obtidos por meio do Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). No exercício de uma revisão sistemática da literatura, é possível compreender as (im)possibilidades das escolas brasileiras em um contexto opressor, segregador, meritocrático e de culpabilização/responsabilização (*accountability*), principalmente do professor e do aluno. Nesta égide neoliberal, a educação pública brasileira é regulada pelo Estado, sendo subordinada à lógica do mercado, fazendo-nos refletir, a partir de um pensamento crítico-contestador, o que pode a escola em meio a este cenário de aniquilamento de suas potencialidades e encantamentos.

Palavras-chave: Avaliação Externa. Escola. Ideb. Accountability.

ABSTRACT

The question that titles this article is quite pertinent: What can schools in Brazil do today, within the context of external evaluations? Without aiming to exhaust the multiple possibilities for interpretation that this question offers and invites, this article seeks to discuss external evaluation and its relationship to everyday school processes, highlighting the Basic Education Development Index (Ideb) calculated from data on school flow obtained through the School Census and average performance in the Basic



Education Assessment System (Saeb). Through a systematic literature review, it is possible to understand the (im)possibilities of Brazilian schools within an oppressive, segregating, meritocratic context that places blame/accountability primarily on teachers and students. Under this neoliberal aegis, Brazilian public education is regulated by the State, being subordinated to market logic, leading us to reflect, from a critical-questioning perspective, on what the school can do amidst this scenario of annihilation of its potential and charms.

Keywords: External Evaluation. School. IDEB (Basic Education Development Index). Accountability.

RESUMEN

La pregunta que da título a este artículo es muy pertinente: ¿Qué pueden hacer hoy las escuelas en Brasil, en el contexto de las evaluaciones externas? Sin pretender agotar las múltiples interpretaciones que esta pregunta ofrece e invita, este artículo busca analizar la evaluación externa y su relación con los procesos escolares cotidianos, destacando el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), calculado a partir de datos sobre el flujo escolar obtenidos mediante el Censo Escolar y el desempeño promedio en el Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB). A través de una revisión sistemática de la literatura, es posible comprender las (im)posibilidades de las escuelas brasileñas dentro de un contexto meritocrático, opresivo y segregacionista que responsabiliza principalmente a docentes y estudiantes. Bajo este marco neoliberal, la educación pública brasileña está regulada por el Estado, subordinada a la lógica del mercado, lo que nos lleva a reflexionar, desde una perspectiva crítico-cuestionadora, sobre qué puede hacer la escuela en medio de este escenario de aniquilación de su potencial y atractivo.

Palabras clave: Evaluación Externa. Escuela. IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica). Rendición de Cuentas.



1 INTRODUÇÃO

Todo conhecimento [...] deve conter um mínimo de contra-senso, como os antigos padrões de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso normal. Em outras palavras: o decisivo não é o prosseguimento de conhecimento em conhecimento, mas o salto que se dá em cada um deles.

Walter Benjamin

Discutir sobre o que pode a Escola hoje, no Brasil, no contexto das avaliações externas, implica repensarmos a figura, o papel e o entendimento do que vem a ser o conhecimento historicamente construído e transmitido dentro das escolas brasileiras. No fragmento que abre esta introdução, escrito pelo crítico da modernidade, o filósofo Walter Benjamin, o conhecimento tem a sua perfeição e padronização indagadas, possibilitando ao leitor acreditar em outras verdades, nos acertos advindos dos desvios, daquilo que parece ser insignificante, mas que demonstra uma capacidade importante para nos mostrar o que pode a escola hoje em um contexto de verdades prontas e não construídas de uma única resposta certa, como se tudo dentro e fora dela fosse homogêneo, desprezando a diversidade que faz deste ambiente privilegiado um espaço de potencialidades e encantamentos.

Assim, pensando na singularidade e não na padronização, é possível conceber a escola como um espaço de criação, onde o inédito nos mostra um lugar vivo, em que a avaliação precisa ser pensada e problematizada em um contexto de aniquilamento, o qual o ranqueamento, a comparação entre cidades e estados diferentes, a identificação de melhor e pior, tornou-se algo comum em um país que faz do seu Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por meio de avaliações externas em larga escala, uma rua de mão única que não cabe o Brasil em sua diversidade, em que poucos caminham/atravessam e que acaba por criar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que nada contribui para a construção de políticas públicas para a Educação, de maneira que as barreiras das desigualdade que impedem o acesso e a permanência de milhares de estudantes sejam ultrapassadas, criando mecanismos de democratização do ensino, de inclusão e que, acima tudo, construa uma avaliação capaz de pensar com/na escola, não crucificando-a e taxando-a como produtora de ensino e aprendizagem insuficientes.

As atuais políticas públicas de educação concebem as avaliações externas como principal instrumento de controle por parte do Estado, utilizando-se de um discurso ultrapassado de que é por meio delas que se pode melhorar as práticas de ensino e aprendizagem. Como? Não será por meio de cópias, exercícios maçantes de treinamento, pautados em um determinado padrão de pergunta e resposta, fragmentados e longe da realidade dos estudantes que teremos uma expansão da potencialidade da Escola, pelo contrário, estaremos ainda mais reduzindo-a e reforçando um discurso de escola pública incompetente. Aqui, quem fracassa na realidade é o Estado reforçando uma desigualdade histórica e deixando de promover a tão sonhada educação de qualidade.



A partir de acordos pautados nas agendas de agências internacionais, como o Banco Mundial, de forma mais categórica a partir da década de 90, o Brasil vem incorporando o modelo de *accountability*, de lógica gerencial, fomentando Decretos como, por exemplo, o de nº 6.094/2007, o qual cria o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que define o Ideb, configurando um Estado avaliador e controlador, por meio das avaliações externas que nos cabe contestar/indagar: O que pode a Escola hoje, no Brasil, no contexto das avaliações externas?

2 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (Ideb): UM RANQUEAMENTO A SERVIÇO DE QUEM?

A partir dos estudos de Azevedo (2001), é possível identificar desde a década de 30 a possibilidade de uma avaliação sistemática da educação brasileira. Contudo, ainda segundo o autor, e por meio de outros estudos – como o de Coelho (2008), somente no final da década de 1980 que começou a ser desenvolvido um sistema de avaliação em escala nacional, sendo a sua primeira aplicação datada no ano de 1990. Assim sendo, desde o referido ano até a presente data de escrita deste artigo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) avalia toda a Educação Básica do país, sendo a Educação Infantil incluída a partir de 2019.

Em 20 de dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9394/96, que normatiza as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O texto da Lei teve como relator o senador Darcy Ribeiro, o qual utilizou o Saeb como principal mecanismo unificado de avaliação da educação brasileira, servindo como uma espécie de bússola para a formulação de políticas educacionais no país. Em consonância à Lei, em 1997 foram incorporadas ao Saeb as matrizes de referências e, posteriormente, os descritores, em que os estudantes de todo o Brasil deveriam apresentar competências mínimas a determinados conteúdos.

No contexto acima descrito, tomado por uma perspectiva neoliberal, importa considerar que temos uma onda de regulação transnacional (BARROSO, 2006) pautada em um discurso criado por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que acaba por importar ideias/políticas de diferentes países considerados não periféricos.

Nessa esteira, em 2005, temos criação da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) – a Prova Brasil – com o objetivo de avaliar o conhecimento dos estudantes de todo o Brasil nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Neste intento, o Saeb foi ampliado e ainda mais reforçado em âmbito nacional, tanto que em 2007 foi instituído o Decreto nº 6.094, que trata sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando à mobilização social



das famílias, das comunidades escolares, da União, dos Estados, Municípios e o Distrito Federal pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

Em seu artigo 3º, o Decreto nº 6.094 regulamenta o Ideb, a saber:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).
Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

Pode-se inferir, a partir do texto do Decreto, que a palavra “qualidade” está logo no início do artigo que trata do Ideb, fomentando a manutenção do mesmo discurso na Lei 13.005/2014, a qual institui o Plano Nacional de Educação (PNE) em suas vinte metas, sendo a meta 7 o motivo de análise deste artigo: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014).

Nesta lógica neoliberal, o que acabou se configurando no Brasil foi uma cultura de ranqueamento em todo o Brasil, reforçando ainda mais a desigualdade histórica do país, causando uma política de competição capaz de colocar escolas de uma mesma rede de ensino como adversárias, acentuando um discurso frágil sobre escola melhor e escola pior, como se todas tivessem estudantes iguais e estivessem localizadas em um mesmo endereço, desconsiderando fatores socioculturais essenciais para entender quais as condições de cada instituição e quais as políticas públicas de educação necessárias para um ensino mais equânime, inclusivo e democrático. Sobre o ranqueamento, Araújo (2007, p.4) destaca que:

[...] o IDEB é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados. Ou seja, a função do MEC assumida pelo governo Lula mantém a lógica perversa vigente durante doze anos de FHC.

Esta é uma ideia gerencialista, com o objetivo de que as Escolas apresentem resultados como em uma empresa, isentando o Estado de responsabilidades e culpabilizando, em especial, professores e estudantes sobre os resultados obtidos. Logo, essa ideia de qualidade da administração tem na avaliação em larga escala o subsídio necessário para isentar o Estado do seu papel, desprezando a Escola e suas características frente ao contexto em que está inserida e as especificidades dos seus estudantes.



O Ideb acaba por se configurar como um indicador a serviço do mercado orientado a partir de organismos internacionais que visam à manutenção do poder de uns sobre a exploração do trabalho e reprodução das condições de vida de outros – a classe trabalhadora, entendida como subalterna e necessária aos cuidados das políticas neoliberais emergentes.

Sobre o Ideb e sua configuração no cenário da educação pública brasileira, Parente (2012, p.74) destaca:

O que se impõem hoje nas escolas públicas brasileiras é a necessidade de apresentar resultados de eficiência e eficácia a todo custo (modelo taylorista), premiando as escolas que apresentam os melhores resultados, gerando um clima de competitividade entre elas. [...] Da mesma forma que a privatização tencionou as relações no âmbito escolar e entre as esferas do Poder Público, o gerencialismo impõe uma cultura de competitividade, representada por uma relação de poder e por indicadores estatísticos que se propõem a medir a qualidade da educação por meio de processos avaliativos [IDEB, Prova Brasil, ENEM].

Em uma tentativa de resposta à pergunta que abre esta seção – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): Um ranqueamento a serviço de quem? – é possível considerar que este modelo gerencialista, em que a escola deve prestar contas sobre o seu trabalho, de fato, não está a serviço de uma educação que visa à democratização do ensino e à construção da justiça social.

Desprezando outras formas de avaliação que levem em conta o processo de ensino e aprendizagem, bem como o desenvolvimento de cada aluno, de forma individualizada, este modelo de ranqueamento reforça estigmas do fracasso escolar pautados em um discurso raso e desprovido de conhecimento sobre os espaços escolares, resumindo a avaliação em uma dualidade entre os que acertam (sabem?) e os que erram (não sabem?). Aqui, propositalmente os pontos de interrogação compuseram os “sabem” e o “não sabem”, no intuito de problematizar até que ponto uma prova objetiva é capaz de fornecer informações que expressem se os estudantes aprenderam ou não. Considerando a complexidade que envolve o cotidiano da Escola e tudo aquilo que é previsível e não previsível, desde a turma que fica meses sem um professor até o(a) aluno(a) impedido de ir à escola devido à operação policial em sua comunidade e/ou à falta de infraestrutura do ambiente escolar é, no mínimo e de forma categórica, impossível que avaliemos todos os estudantes sobre um mesmo parâmetro, uma mesma linha, que não dá conta dos desvios que não insignificantes, mas que afirmam a escola como um lugar vivo, de possibilidades e encantamentos.

Os resultados do Ideb, na lógica do ranqueamento, é o fim em si mesmo, não possibilitando outros caminhos possíveis de políticas comprometidas, de fato, com os diferentes estudantes que formam as identidades de milhares de escolas e que não são considerados na avaliação em larga escala proposta no país. Deste modo,

[...] fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do



diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do número de alunos em sala de aula. (FREITAS, 2007, p. 971-972)

Com Freitas (2007), é possível tencionar ainda mais o que os resultados apresentados pelo Ideb podem representar para além do ranqueamento e a responsabilização da escola, denunciando a ótica meritocrática que alimenta a desigualdade e apresenta um Estado letárgico na promoção de políticas públicas comprometidas com as escolas e suas potencialidades. O Ideb acaba por ser subsidiado, em linhas gerais, por uma lógica pautada na produtividade, eficácia e *accountability*, a serviço de uma prática gerencialista que favorece exclusivamente o mercado, representado pelos opressores.

3 O QUE PODE A ESCOLA?

No contexto das avaliações externas, o que pode a escola hoje, no Brasil, entre erros e acertos?

Entre mais erros do que acertos, é claro! Em resposta direta à pergunta que abre esta subseção, é possível identificar uma política de educação que já começa desconsiderando o próprio Brasil e toda a sua diversidade, pois a ideia trazida, iniciada nos anos de 1990 e fortalecida na primeira década do século XXI, vigente até os dias atuais, despreza, ou melhor, apresenta um desconhecimento total do problema que chega a ser crônico – a desigualdade social – que não permite nem a longo prazo realizar uma avaliação padronizada em nível nacional e, acima de tudo, trabalhar os dados obtidos como sempre foram trabalhados erroneamente.

A ordem saturada do Ideb, calculado por meio de duas variáveis, o fluxo escolar e o desempenho na Prova Brasil, em uma escala vertical de zero a dez, não dá conta das necessidades educacionais do país e não possibilita conhecermos a nossa própria educação. Há erros que não estão nas escolas, mas naqueles que formulam e direcionam as políticas educacionais do país. Avaliar sempre é necessário – é importante frisar isso, mas a forma como se avalia deve ser amplamente discutida. Em contrapartida, vivenciamos a prática que, nas palavras de Afonso (2001), é de “Estado Avaliador”, fundamentado sobre a égide da comparação, do ranqueamento, da competição. Nos erros aqui apresentados, temos as avaliações:

externas, realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas, decididas fora da instituição (em contraposição às avaliações internas e endógenas); são somativas, e não formativas; estão focadas nos resultados, e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais; são realizadas majoritariamente ex-post e direcionadas a estimular a competitividade das instituições de educação superior que compõem o quase-mercado educacional (OLIVEIRA; YANNOULAS, 2013, p. 76).



A citação promove a exposição de uma série de erros promovidos pelo Saeb, pois esse mesmo sistema desconsidera o processo que envolve o ensino e a aprendizagem, centralizando sua atenção exclusivamente no resultado. Assim, avaliar a qualidade da educação por meio do Ideb não nos dá o diagnóstico que precisamos para pensar políticas públicas de melhorias para o ensino público brasileiro. O Ideb como um fim serve apenas para a criação de um ranqueamento injusto e desprovido de verdades, longe das realidades, pautando-se em dados meramente quantitativos, frios.

Nos erros cometidos por um sistema de avaliação incompreensível, resumir a educação e promover status de comparação, ranqueamento, *accountability*, entre o erro e o acerto é, no mínimo, contraditório. Há um desprezo com as histórias que compõem a escola e que faz dela um lugar de possibilidades. Sem dúvidas, há uma história que a história não conta, visto que ela não é importante aos interesses neoliberais que isentam o Estado do seu papel/responsabilização.

Instituído pela Portaria de número 931, em 21 de março de 2005, o Saeb, como já mencionado, foi formado inicialmente por duas matrizes basilares de referência, a saber: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). Ambas se fundamentam em um discurso de qualidade que carece de um aprofundamento sobre os próprios dados levantados pelo Censo Escolar. Em 2013, o Brasil passa a contar com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I segmento, avaliando-os em língua portuguesa e matemática, sendo que a última foi em 2016. Porém, o que nos interessa problematizar, de forma mais contundente, é o “fruto gerado pelo Saeb” (SOUZA; ASSUNÇÃO, 2011), que é o Ideb – um indicador que vem estabelecendo rótulos a todas as escolas públicas brasileiras, produzindo pressões externas de aniquilamento das potencialidades e encantamentos que são inerentes à condição das instituições escolares. O Estado acaba exercendo o seu poder coercitivo e as avaliações externas com os seus resultados acabam por não terem nenhum impacto positivo na organização pedagógica das escolas. A esse respeito, Blasis, Falsarella e Alavarse (2013, p. 39) destacam que,

É importante reconhecer que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores. Ela continua à medida que envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados e, a partir disso, abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas realizadas no âmbito das escolas (do projeto pedagógico e da ação educativa), quanto no âmbito das secretarias de educação (das diretrizes da política educacional).

Contudo, o que se observa no Brasil é exatamente ao contrário do que os autores acima trazem. No contexto atual, a escola em uma relação de subordinação com as atuais políticas de avaliação do Estado, acaba por ser reduzida em sua potencialidade, salvo as exceções, em poucos lugares do Brasil, das que se recusam a fazer a Prova Brasil. Destarte, Vianna (2005, p. 6), destaca:



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.

Essa transformação dos educandos está ligada à transformação do ensino, da escola, que vai na contramão do produtivismo imposto pelo modelo hegemônico de avaliação. Notas servem para incluir e excluir pessoas, como destacou Garcia (2001), assim sendo, muitos de nós já presenciamos – como alunos(as) ou professores(as) – estudantes que ficaram para trás por conta de décimos na nota, afinal “[...] no fundo é ela que decide a sua vida” (VASCONCELLOS, 2008, p. 18). O Ideb reforça essa tradição e incentiva ainda mais essa cultura. Luckesi (2001) chama isso da pedagogia do exame, caracterizada pela falta de comprometimento com o processo de ensino e, principalmente, de aprendizagem dos estudantes. A esse respeito, Esteban (2001) traz uma importante análise sobre o que acabou se transformando a própria avaliação escolar. Segundo a autora:

A avaliação escolar, que mantém a lógica do exame, pode ser entendida como um dos métodos mais suaves, corporalmente menos violentos e visualmente menos perceptíveis, de manter a disciplina; um dos instrumentos capazes de atuar com intensidade e amplitude sobre o sujeito em sua totalidade. Tem o sentido de disciplinar não só o corpo, mas também o pensamento, a vontade, as disposições (ESTEBAN, 2001, p. 105).

A escola tem a sua potencialidade impedida de ser vivenciada, pois a relação pedagógica que ela estabelece com os seus estudantes é puramente disciplinar, tanto no corpo, quanto no pensamento. Na escola, esse modelo acaba por ser mais camuflado, talvez menos visível por não ganhar mídia como a avaliação em larga escala. A relação estabelecida é de prêmio ou punição, de reforço ilustrado no quadro de alunos destaques do bimestre ou na medalha colocada pelo professor no peito do “melhor aluno” da classe. Luckesi (2014, p. 17) nos chama a atenção fazendo uma espécie de alerta ao dizer que esse modelo de avaliação internamente praticado em nossas escolas de nada contribui para a mudança de paradigmas impostos pelas avaliações em larga escala, pelo contrário, só reforça, trabalha a favor dele. Segundo ao autor, essas formas de avaliações [...] não nos ajudam a realizar o sonho, a esperança e o desejo de democratização do ensino. Ao contrário, camuflam a realidade para que enxerguemos os seus limitados processos e resultados”. Como em uma empresa, acabamos por valorizar somente o produto final, ou seja, a nota (o número) que o aluno nos dá.

Diante disso tudo, cabe voltar à pergunta que dá o título a esta subseção: O que pode a Escola?

Este modelo de avaliação externa como política pública, funcionando como mecanismo de regulação nas políticas educacionais e, de maneira especial, das práticas pedagógicas cotidianas, vem nos fazendo duvidar do que pode a escola, principalmente porque ela, tradicionalmente, acaba por incorporar o modelo opressor, segregador, meritocrático e de culpabilização/responsabilização (*accountability*) imposto em nível nacional por meio das avaliações externas, que acaba por prejudicá-la em caráter primário.



O que cabe a escola, então?

Entender, antes de tudo que “nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende” (PRANDINI, 2004, p. 44). Assim, não é por meio da memorização e repetição que iremos mostrar o que pode a escola. O trecho da música Estudo Errado, de Gabriel – o Pensador, faz uma crítica contundente a esse modelo de sistema de notas: “Mãe, tirei um dez na prova! Me dei bem, tirei um cem e eu quero ver quem me reprova / Decorei toda lição / Não errei nenhuma questão [...] Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci / Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi”. Para além da avaliação, a crítica também está relacionada ao sistema de ensino, indo ao encontro do que diz Luckesi (2005, p. 19) “a prática do exame, devido a operar com os recursos de aprovação/reprovação, obrigatoriamente conduz à política da reprovação, que tem se manifestado como o mais consistente alibi para o fracasso escolar”.

Cabe a escola, então, no contexto da própria avaliação promovida por ela e seus professores, mudar paradigmas e concepções filosóficas que ela mesma reforça e pratica em seu cotidiano. Esteban (2001) aborda a questão da avaliação como prática de investigação, contrapondo-se ao modelo excludente de avaliações externas e internas. Nesse sentido, na defesa de uma avaliação formativa, Hoffmann (1993) destaca que “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. Destarte, sem o objetivo de promover uma resposta preestabelecida ou até mesmo caminhar para uma conclusão que delimite o certo ou o errado, é possível pensar alternativas de democratização do ensino, propiciando processos para uma avaliação mais inclusiva, como Esteban (2001) e Hoffmann (1993) apontam. Neste contexto do que pode a escola, é necessário e coerente que se desenvolva uma avaliação da aprendizagem como ato amoroso como “aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é)” (LUCKESI, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impreciso dizer o que pode a escola hoje, no Brasil, no contexto das avaliações externas. A pergunta que dá o título a este artigo implica uma mudança de pensamento em todos os envolvidos com a educação e que acreditam na potência e no encantamento que ela é capaz de produzir. O modelo de *accountability*, imposto por meio das avaliações externas, reduz o papel da escola em mera executora de atividades tecnicistas pautadas em critérios de produtividade, produzindo um indicador que está longe de ser algo fidedigno à realidade educacional brasileira, como o Ideb. Para que, de maneira especial, a própria escola desconstrua a falácia do discurso de que as avaliações externas servem para medir a qualidade da educação, é preciso que as políticas avaliativas sejam substituídas pelo reconhecimento da existência das diferenças no cotidiano escolar.



Assim, os rankings de nada servem, a não ser propagar uma visão de homogeneização pautada em ideais positivistas que consolidam políticas públicas de educação que acabam por acentuar a desigualdade social no Brasil, assim como produzir o fracasso escolar por meio da reprovação/exclusão do estudante. Assim sendo, contemplar a complexidade que envolve o espaço de formação que é a escola pode ser não ponto de chegada, mas, com certeza, o ponto de partida, promovendo uma reflexão necessária pautada no diálogo e na democratização dos processos avaliativos dentro e fora da instituição.

Concluindo, mas sem o objetivo de dar conta da discussão aqui iniciada e estabelecer respostas prontas, é importante perceber que a ideia das perguntas que permeiam a escrita deste artigo funciona como uma espécie de tapeçaria, em que outros fios formam tantos outros tapetes com desvios de cores e formas. Nesse intento, surgem outras tantas perguntas que cabem a este artigo, fazendo parte da sua própria seleção metodológica escolher uma que daria continuidade ao movimento aqui iniciado: Quais outros caminhos poderíamos trilhar na contramão do que nos impõe a avaliação externa? Entendo que, “para isso, não é necessário nem ameaça, nem castigo, mas sim acolhimento e confrontação amorosa” (LUCKESI, 2001, p. 33).



REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ARAÚJO, C. H. Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2007.

SOUZA, M. B. de; ASSUNÇÃO, M. F. Reflexões Acerca das Políticas de Financiamento e Avaliação da Educação: a questão da qualidade da educação. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação/2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 25, 2011, São Paulo. São Paulo: Anpae, p. 1 – 12, 2011.

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política e a regulação do setor educacional no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C; AGUIAR, M. A. S. Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas II. Rua de mão única. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino. Coordenação Eloisa de Blasis, Patricia Mota Guedes. – São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013, 48p.

BRASIL. Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programa e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*. Brasília, 25 abr. 2007.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 mar. 2022.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 01 mar. 2022.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

ESTEBAN, Maria Tereza. O que sabe quem erra? Reflexões sobre avaliação e o fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, L. C. de. Eliminação Adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação Sociedade*, Campinas, vol.28, n.100 – Especial, p.965-987, out.2007.

GABRIEL, o Pensador. Ainda é só o começo. Rio de Janeiro: Sony Music, 1995. Disponível em: <<https://www.lettras.mus.br/gabriel-pensador/66375/>>. Acesso em: 1 mar. 2022.



GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In ESTEBAN, Maria Tereza. (org.) et.al. Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 29 –49.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

_____, Carlos Cipriano. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Carlos Cipriano. Sobre notas escolares: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, T. S.; YANNOULAS, S. C. Avatares de Prometeu: duas décadas de avaliação e regulação das políticas educacionais. Linhas Críticas. Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 71-88, jan./abr. 2013.

PRANDINI, Regina Célia Almeida Rêgo. A constituição da pessoa: Integração funcional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.) A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon. São Paulo: Loyola, 2004

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Brasília: Liber Livro, 2005.

