

AS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Cintia Chung Marques Corrêa¹
Marcia Patrícia Barboza de Souza²

RESUMO

Este artigo é um recorte de duas pesquisas realizadas acerca das políticas curriculares brasileiras e traz reflexões acerca das avaliações institucionais focalizando a educação básica de ensino. As discussões em torno das avaliações sistêmicas cresceram, à medida que questões referentes à qualidade, à prestação de contas e à responsabilização por resultados adquiriram centralidade em busca de melhorias no sistema educacional. Nas análises realizadas em torno do tema, verifica-se que o foco de avaliar para diagnosticar pontos fracos de um sistema educacional vem se distanciando do seu real objetivo que é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações institucionais vêm sendo valorizadas no sentido de meritocracia da escola e do professor e transformadas em bonificações para aqueles que obtêm os melhores resultados.

Palavras-chave: Políticas públicas, Avaliação institucional, Política Educacional, Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Um dos grandes desafios dos educadores é educar sob as influências ideológicas do sistema neoliberal, que se distanciam das primícias da educação. Tal sistema constitui-se numa doutrina de base econômica e se reveste de princípios e ideais correspondentes à nova fase do desenvolvimento capitalista mundial, que se organiza para realizar uma nova concepção, a partir de um alto grau de concentração de recursos, seja para o setor produtivo, seja para o campo social.

O neoliberalismo, marco da globalização, é referencial ideológico, político e econômico que vem orientando as ações e as decisões governamentais em grande parte dos países avançados e periféricos. As políticas educacionais são um dos cenários privilegiados para a aplicação das propostas de ajuste neoliberal.

O pensamento neoliberal acena com certos valores que permanecem sendo os mesmos dos educadores progressistas: a liberdade, a autonomia e a descentralização. Contudo, o

¹ Doutora em Educação, professora do PPGE e coordenadora do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Petrópolis. chung.cintia@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis, professora e vice-diretora escolar na rede municipal de Juiz de Fora. marciapatricia.barboza@gmail.com

pensamento neoliberal e o pensamento progressista não dão a mesma significação a essas palavras. É preciso tomar cuidado com a subjetividade das palavras e procurar redefinir o sentido desses valores na intenção de aproximar o projeto progressista de sociedade e de mundo ao bem-estar da coletividade.

A educação é um direito e não uma mercadoria. É um direito universal vinculado à própria condição humana e é, enquanto direito que deve ser elevada e defendida. Ela é prioritariamente instrumento de desenvolvimento econômico e social, embora esteja sendo renegada a fator secundário. Ela não é somente transição para o mercado de trabalho, embora possa ser agente de qualificação profissional que deve ser pensado em consonância com as demandas necessárias para a transformação das relações de produção da sociedade. O trabalho é uma característica essencial do homem e para o homem, e em razão disso, objeto de consideração na educação, entre outras questões de maior grandeza.

Por isso a avaliação, muitas vezes relacionada como prática controladora dos modelos neoliberais, deve ser entendida também como instrumento de apoio às melhorias das condições educacionais e ampliar de forma significativa o sentido desse processo. Assim, considerando Sobrinho:

Um processo avaliativo que se desenvolve no interior de uma instituição educativa, protagonizado por ela mesma ou pelo Estado, se insere necessariamente num campo de significação muito mais amplo que o âmbito dessa instituição em causa. Tem, portanto, interesse público e social (2001, p.67).

AS RAÍZES HISTÓRICAS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

No que se refere às reformas curriculares realizadas sob a ótica neoliberal, a educação e o currículo passaram a ser pensados segundo critérios econômicos de rentabilidade e produtividade, nos quais os valores humanísticos foram substituídos por critérios de eficiência e eficácia.

Pode-se dizer que historicamente as questões da avaliação institucional surgem com o pensamento de Bobbit que sugeria que uma escola tinha que funcionar como uma empresa, com objetivos e resultados idealizados pelas necessidades econômicas do Estado.

Bobbit propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente

que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. (...) o Sistema Educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica.” (SILVA, 2004, p.23)

Com Ralph Tyler, o pensamento de Bobbit se consolida e centra-se mais nas questões da organização escolar e seu desenvolvimento, com um foco avaliativo mais semelhante ao da prestação de contas, ao invés de gerador de possíveis indicadores para a melhoria das condições educacionais.

Nos anos 60, com as transformações sociais e com a efervescência dos movimentos culturais, os modelos de ensino são impregnados por teorias críticas que se contrapunham aos sistemas da educação tradicional. Desse modo, trazendo a problemática do indivíduo enquanto ser social para o cerne do discurso acadêmico, os debates sobre a avaliação institucional falam de propostas que contemplem também as variáveis qualitativas.

No Brasil, as primeiras ideias de Avaliação Institucional surgem em meados da década de 1930 com o então diretor geral do INEP, Lourenço Filho, ao valorizar os dados estatísticos como forma de pesquisa e para delinear o planejamento educacional dos sistemas de ensino. Ainda não se tratava de avaliar para diagnosticar os pontos negativos, mas obter dados quantitativos e conhecer de forma técnica o sistema educacional brasileiro.

Nas décadas que se sucederam, a ideia de avaliação institucional foi se afirmando no sentido de instrumentalizar os processos para obter dados quantitativos e qualitativos que revelassem o perfil de educação oferecida nas escolas públicas brasileiras.

Na década de 1990 foram aplicadas as primeiras avaliações em larga escala para verificar a qualidade do ensino oferecido nas escolas do país e utilizar os resultados como diagnóstico para um planejamento estratégico visando melhorias. A princípio eram avaliações organizadas e realizadas a nível nacional, ou seja, elaboradas pelo Ministério da Educação e distribuídas para todos os estados e municípios. Atualmente, estas avaliações já tornaram-se uma rotina em muitos estados e alguns municípios que, a partir de um currículo mínimo, estabelecem metas para avaliações próprias.

A avaliação na Educação Básica

Num sentido mais amplo, assim como a avaliação da aprendizagem, a Avaliação Institucional tem um caráter formativo, visto que também está voltada para a formação do aluno em sua totalidade, para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades, que são construídas socialmente e através da aprendizagem. Em seu sentido restrito, a Avaliação Institucional está voltada para o *monitoramento da qualidade do ensino, investigando o comportamento, ao longo do tempo, dos indicadores de equidade e eficiência do sistema nacional de educação básica*. (BRASIL. Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília:Inep,2005, p. 7)

Desta forma, busca-se através da Avaliação Institucional, conhecer melhor a educação ofertada em cada sistema de ensino e ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, oferecendo indicadores que possibilitem o aperfeiçoamento e transformação destas ações para que se faça cumprir a verdadeira função da escola: educar e formar a população.

Neste sentido, a Avaliação Institucional é entendida como *indispensável elemento de reflexão sobre as políticas, práticas e ações implementadas no âmbito do sistema educacional*. (INEP, Geografia da Educação Brasileira. Brasília, MEC, 2001. p.108)

Por determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, especialmente em seus artigos 9º e 87, o Ministério da Educação, juntamente com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, vem implantando o sistema nacional de avaliação dos ensinos fundamental, médio e superior.

Art. 9º- A União incumbir-se-á de:

V- coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
VI- assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

Art. 87- É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei.

§3º-Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

IV- integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Analisando o teor dos artigos 9º e 87, verifica-se a clareza da necessidade de implantação de um sistema de avaliação do rendimento escolar que esteja articulado com as Secretarias de Educação dos Estados, proporcionando aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino e à sociedade, informações sobre o desempenho dos alunos em seus respectivos sistemas de ensino.

No Brasil, a avaliação da educação básica vem sendo feita pela União desde 1990, ano em que foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb - regulamentado através da Portaria Ministerial nº 839, de 26 de maio de 1999.

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - consta de uma avaliação de coleta de dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas em todo o Brasil, sendo aplicado bianualmente. Avalia o desempenho dos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das questões que avaliam as habilidades cognitivas dos estudantes, é aplicado um questionário para coleta de informações sobre as características socioculturais dos alunos e sua trajetória escolar. Os professores e gestores também respondem a um questionário no qual são coletadas informações sobre o perfil e prática docente e os mecanismos da gestão escolar.

Para a elaboração da avaliação, o MEC elaborou um documento denominado Matrizes Curriculares de Referência, no qual consta o que há de comum nos currículos propostos nas escolas públicas de todo o país. Para a elaboração de tal documento, o Inep consultou professores do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio de todas as capitais, além de consulta aos conteúdos dos livros didáticos mais adotados no país.

Porém, mesmo seguindo uma matriz de referências curriculares, temos que convir que este tipo de avaliação se torna irreal quando avaliamos igualmente um país tão grande como o nosso, com diferentes realidades sócio-culturais e econômicas. Para este tipo de avaliação torna-se necessário introduzir referências curriculares padronizadas para todo o país, contudo, o importante é avaliar respeitando as características etnográficas e especificidades de cada região.

Através de uma avaliação qualitativa, o SAEB vem monitorando a qualidade do ensino no país e produzindo apenas indicadores gerais, ou seja, diagnosticando como está o ensino de um modo geral. Porém, a generalidade dos indicadores estatísticos causa

apenas um impacto momentâneo, não levando os gestores públicos a proporem ações específicas para as mudanças que se fazem necessárias no processo de ensino-aprendizagem do seu sistema de ensino.

Acredita-se que através de uma avaliação articulada com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, como previsto na Lei nº 9.394/96, se consiga estabelecer o perfil do ensino em suas dimensões locais, favorecendo um direcionamento efetivo de políticas específicas, voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Em 2005 o SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, passando a ser composto por duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil. A Prova Brasil, diferente do Saeb, avalia apenas os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e é de caráter quase universal.

Em recente publicação, o INEP lançou algumas mudanças ocorridas acerca desse sistema de avaliação, visando seu aprimoramento. O documento ressalta ainda Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, a Plano Nacional da Educação (2014-2024)/2014 e a Resolução que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como base legal na qual se amparam esses aprimoramentos.

Entre eles, o uso da sigla SAEB como única nomenclatura a se referir a (ANA), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb); a aplicação dos instrumentos avaliativos será sempre nos anos ímpares e a divulgação dos resultados se dará nos anos pares, incluindo as escolas particulares que também irão receber seus resultados por instituição; a Educação Infantil constará no sistema de avaliação, por meio de questionários respondidos por gestores e pelos professores desse segmento; serão avaliadas as turmas de 2º ano (ao invés de 3º, em consonância com a BNCC, que trabalha com o final do ciclo de alfabetização no 2º ano), 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, sendo que no 9º ano insere-se conteúdos de Ciências da Natureza e Ciências Humanas; e Matrizes de Referência para os testes cognitivos do Ensino Fundamental, ajustadas com a BNCC (BRASIL, 2018).

Conforme o próprio documento expõe, as mudanças objetivam aprimorar o sistema de avaliação brasileiro, agregando-lhe outros aspectos importantes de análise que precisam ser considerados:

Além disso, estudaram-se outros modelos de avaliação existentes e os estudos nacionais e internacionais sobre avaliação educacional. Todo o trabalho teve como objetivo aprimorar o Saeb, depois de quase 30 anos ininterruptos de aplicação, para que continue a oferecer um importante panorama da educação

nacional, agregando-se a eles novas perspectivas de análise (BRASIL, 2018, p. 10).

O mecanismo de Avaliação Institucional está direcionado para o programa transversal, no qual só se alteram os alunos investigados, mantendo-se a mesma série como variável de medição. Valerie Lee (In FRANCO, 2004) ressalta o programa longitudinal, como o mais adequado quando se pretende medir a eficácia da escola, os métodos por ela adotados e seus reflexos ao longo da trajetória escolar de seus alunos.

Os impactos da Prova Brasil acerca das últimas aplicações

Através dos indicadores estatísticos das últimas avaliações da Educação Básica, se pode constatar resultados assustadores, provocando grandes impactos na sociedade. Os dados mostram que o ensino, em nível nacional, não tem cumprido com a sua função principal que é a de ensinar de forma eficiente, promovendo a equidade. Percebe-se que o ensino não vem sendo apreendido pelos alunos de forma eficiente e de maneira igual em todo o nosso país. E que tamanha desigualdade e despreparo da população infantil e jovem, em pouco tempo, pode causar grande comprometimento e desequilíbrio para o desenvolvimento social, econômico e cultural da nação.

Essa carência no processo ensino/aprendizagem leva a crer que se necessita de mudanças significativas no modelo de escola atual, na prática cotidiana dos professores, na prática gestora que administra cada unidade escolar e no investimento que se tem feito na formação destes profissionais. Acredita-se que investindo na formação continuada dos professores se vejam superadas todas as dificuldades no que tange a aprendizagem, porém tal mudança só se faz quando a capacitação técnica vem aliada à sensibilização dos educadores.

Outro dado alarmante fornecido pela Prova Brasil é em relação ao fluxo escolar, que compromete seriamente a aprendizagem dos estudantes brasileiros. Principalmente nas regiões mais carentes, as escolas apresentam um elevado número de alunos evadidos, acarretando uma redução de alunos concluintes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Seguida da evasão, vem a distorção idade-série, que compromete seriamente a qualidade do ensino, além de gerar grande desperdício de recursos para a sociedade e para o Estado.

Hoje, pode-se confirmar que a qualidade da educação está intimamente ligada à competência e ao comprometimento dos profissionais com ela envolvidos. E para que os padrões de qualidade da educação básica sejam mudados, se faz necessário, além de

mecanismos avaliativos, ressaltar a importância da valorização dos profissionais da educação, não somente direcionada a remuneração, mas também no resgate de sua autoestima, de seu reconhecimento enquanto profissional com seu importante papel social, político e cultural em prol de uma sociedade que almeja ver suas necessidades educacionais atendidas.

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: DA INTENÇÃO À AÇÃO

Toda a demanda de alunos que chegou às escolas devido à universalização da escolaridade obrigatória veio acompanhada de alguns problemas como a evasão e a repetência, especialmente em relação aos alunos das camadas populares, situação que gerou a criação de políticas educacionais voltadas à não-reprovação e à avaliação continuada. Constatou-se, então, a necessidade de realizar estudos que demonstrassem o desempenho dos alunos em relação ao currículo adotado, já no final da década de 1980.

Segundo estudos realizados por diferentes pesquisadores de programas de pós-graduação no Brasil, um elemento que surgiu e vem influenciando a organização e implementação de diferentes propostas curriculares para a Educação Básica no Brasil são as avaliações externas - ou avaliações sistêmicas ou em larga escala .

Essas avaliações passaram a ganhar grande importância sobre outras políticas que foram implementadas no governo de Fernando Henrique, devido a sua estreita relação com as exigências do Banco Mundial. Suas características reforçam o interesse em implementar um currículo voltado à formação humana em massa, focalizando as necessidades de produção do mercado, sem muita preocupação com a formação cidadã do indivíduo.

Na verdade, as avaliações nasceram no contexto em que as instituições financiadoras passaram a ditar a lógica econômica do mercado, inclusive o setor educacional. Pode-se dizer que esse contexto foi se organizando a partir da crise da economia mundial ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, que acabou gerando um ambiente de reformas econômicas, levando as políticas públicas a serem implementadas em caráter seletivo, elevando o poder dos países mais centrais sobre os mais periféricos, reforçando as desigualdades sociais, aumentando o nível de pobreza e violência no país.

A partir daí, o Estado necessitou realizar reformas e precisou, assim, recorrer aos ‘senhores do mundo’ em busca de recursos financeiros para implementar suas políticas, inclusive na área educacional. Essas reformas na educação trouxeram novas exigências ao

perfil das escolas e ao trabalho docente que se intensificou, na tentativa de atender às demandas das políticas educacionais implementadas.

As discussões em torno das avaliações sistêmicas cresceram, à medida que questões referentes à qualidade, à prestação de contas e à responsabilização por resultados adquiriram centralidade em busca de melhorias no sistema educacional. Barreto (2012) defende que as avaliações sistêmicas assumiram uma conotação mais compensatória do que concorrencial, uma vez que os resultados dos alunos passaram a ser utilizados principalmente para informar decisões relativas aos processos de formação continuada de professores.

Candau (2016) considera que tais avaliações sejam um dos desafios que as instituições enfrentam hoje em dia, pois a lógica de se medir o desempenho dos alunos em determinadas áreas curriculares vem ganhando força, construindo, assim, uma verdadeira ‘cultura da avaliação’. A autora ainda alerta para o reducionismo do ensino, uma vez que o processo educacional ocorre por meio de alguns conhecimentos específicos, delimitando a educação a “questões meramente operacionais”. Perspectivas que corroboram as afirmações da autora norte-americana Diane Ravitch (2011), de que os efeitos das políticas orientadas pelos princípios do mercado e da competição não foram positivos, “o ensino não melhorou e os sistemas de premiação aos professores pelos resultados dos alunos nos testes terminaram por estimular formas de burlar os resultados, procurando-se ensinar aos alunos modos de lidar melhor – ‘truques’ – com os testes padronizados (CANDAU, 2016, p. 806).

Sobre a adoção desses instrumentos de avaliação no cenário brasileiro, Saviani (2011) argumenta que as orientações pedagógicas no contexto atual vêm bastante fragmentadas, embasadas na visão "produtivista" da educação, articuladas às demandas do mercado e que a busca de resultados apenas corresponde à pressão e ao controle dos financiamentos internacionais.

Essa prática contraria o que Antônio Flavio Moreira e Maria do Céu Roldão defendem sobre o trabalho do professor frente ao currículo. Moreira (2012) acredita que os conhecimentos que constituem um currículo devem ser relevantes para situar bem o aluno em seu ambiente mediato e ir além dele, ampliando seus horizontes. Daí a importância do papel do professor na seleção desses conhecimentos e na responsabilidade de refletir e decidir a respeito do currículo, que experiências organizar e como desenvolver o processo de avaliação. O autor considera que o professor, no processo curricular, não deve ser apenas o executor: “ele é alguém que reflete, que concebe e que decide”. Entretanto, para se refletir, conceber e decidir a respeito de um documento curricular é necessário primeiramente que se conheçam os conteúdos que norteiam esse documento.

Diversos autores têm analisado a relação entre as avaliações sistêmicas e as políticas de gestão educacional, entre eles Brooke e Cunha (2011) que, em relação aos resultados dessas avaliações, apontam sobre a

dificuldade de fazer uso mais produtivo dos resultados da avaliação, uma vez que ela, no mais das vezes, não está ancorada em propostas curriculares sistematizadas e que gozem de um consenso compartilhado entre os professores (BARRETO, 2012, p. 748-749).

Tal concepção pode ser relacionada ao ponto de vista de Roldão (1999), uma vez que a autora considera o currículo a matéria substantiva da ação da escola. Uma escola que pretende oferecer acesso para todos e uma educação de qualidade deve re-equacionar as questões curriculares, pensando em aprendizagens e competências efetivas para todos. São vários os discursos em torno da descentralização e da autonomia da escola e dos professores na (re) construção curricular; mas o fato é que esses discursos nunca se efetivaram na prática, pois as políticas educacionais estão sob a égide do Estado.

Frigotto (2010) ressalta que os resultados advindos dessas avaliações (realizadas bianualmente) levaram vários profissionais e pesquisadores a refletirem essa qualidade da educação brasileira, pois, indiretamente, professores e instituições escolares estão sendo avaliados sob a ótica da produtividade.

Em seu estudo sobre os efeitos dessas políticas para o currículo, Hypolito (2010) destaca o Estado como regulador da educação e do trabalho nas escolas públicas, que leva a uma padronização curricular e à implementação de políticas de formação docente atreladas às lógicas do mercado, ditadas pelo modelo gerencialista de administração educacional. O autor também chama a atenção para o discurso da competência e da eficiência que é disseminado no contexto educacional, incentivado e mensurado por meio de pagamento de bonificação aos docentes, entendendo que tal situação propicia cada vez mais a submissão das escolas ao modelo regulador e, conseqüentemente, a pouca participação dos professores nos processos curriculares.

Em uma visão também crítica a essas políticas de avaliação, Ball (1992) acredita que estas introduzem certa superficialidade à aprendizagem dos alunos, uma vez que os colocam sob pressão visando seu melhor desempenho, contribuindo conseqüentemente, para melhorar também a posição da escola no mercado. Ou seja, a preocupação se volta mais para o desempenho e os resultados do que para o processo de aprendizagem. Ocorre, então, o que Ball (1992) chama de ‘mercantilização do estudante’, uma vez que alguns estudantes passam a ser mais bem assistidos que outros, pois somente aqueles com melhor desempenho são mais

valorizados no mercado escolar, enquanto os que possuem dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento, possuem baixo valor educacional. Lógica que se aplica também ao trabalho docente, uma vez que seu desempenho passa a instituir o valor de mercado de sua escola, modificando, assim, o modo como os professores são avaliados e valorizados (SANTOS, 2004, p. 14).

Segundo pesquisas realizadas em torno desse tema (BONAMINO e SOUSA (2012), uma prática curricular muito comum nas escolas é a seleção de determinados conteúdos em detrimento de outros que não são objeto do processo avaliativo, gerando um condicionamento dos professores em seu trabalho pedagógico, para responderem com êxito aos resultados das avaliações externas.

Em suas análises, Bonamino e Sousa (2012) ressaltam o poder que a avaliação em larga escala vem assumindo nas políticas educacionais, definindo o que, como e para que ensinar, reforçando a homogeneização curricular por meio das matrizes de referência, que geralmente apresentam um recorte dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. acarretando uma minimização dos conteúdos e, conseqüentemente, o questionamento em torno do currículo dessas disciplinas.

Morgado (2009), apesar de basear-se em seu contexto português, assemelha sua posição a muitos autores brasileiros, quando vislumbra a importância das avaliações externas desde que seus resultados tragam informações que possam ser (re) utilizados em benefício da própria escola e melhoria de suas práticas. Em seu posicionamento, o autor corrobora o contexto brasileiro, afirmando que não basta o fornecimento de um simples diagnóstico da instituição e, sim, a organização e execução de um conjunto de programas de recuperação em estreita articulação e co-responsabilização da administração escolar.

Argumenta ainda que a avaliação e a autonomia da escola são hoje elementos estruturantes das políticas educativas e curriculares, capazes de gerar mudanças no campo educacional que vão além do papel da escola como espaço apenas de decisão e ação educacional. Essas mudanças precisam atingir também os docentes em suas práticas curriculares, de forma a substituir sua posição de executores pela posição de atores no processo curricular (MORGADO, 2009).

Morgado (2009) entende que a política avaliativa proposta para a Educação Básica configura-se atualmente em um forte dispositivo de controle curricular, cujo objetivo seria estabelecer o controle dos saberes desenvolvidos nas escolas fixando, a partir das competências e habilidades que são exigidas, uma imposição sobre as práticas curriculares, tanto por parte dos docentes quanto por parte dos gestores.

CONSIDERAÇÕES

Pode-se observar que as políticas de avaliação externa vêm ganhando cada vez mais espaço no âmbito escolar e tornam-se, então, um instrumento de controle do Estado, mesmo que seja de forma sutil, uma vez que este garante recursos e financiamentos para as escolas. A relação entre Estado e educação passa a ser de monitoramento e avaliação, de forma a observar se os resultados alcançados atingem as metas.

O foco de avaliar para diagnosticar pontos fracos de um sistema educacional vem se distanciando do seu real objetivo que é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As avaliações institucionais vêm sendo valorizadas no sentido de meritocracia da escola e do professor e transformadas em bonificações para aqueles que obtém os melhores resultados.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J.; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Changing Schools** – case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BARRETO, E. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latinae os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BRASIL. **Avaliação da Educação Básica (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BRASIL. **Políticas e Gestão da Educação (1991-1997)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.
- BRASIL. **Rede Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, Inep, 2005.
- BRASIL, **Sistema de Avaliação da Educação Básica - Documentos de Referência** - Versão 1.0. Brasília, Inep, 2018.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)** – Questões e propostas. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- FRANCO, Creso. **Avaliação, Ciclos e Promoção na Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO C. e BONAMINO, A. (Orgs.). **Avaliação da Educação Básica**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2004.
- FREITAS, Dirce N. T. **A Avaliação da educação básica no Brasil**. São Paulo, Autores Associados, 2007.

- MOREIRA, Antonio Flávio (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2009.
- MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto Editora, 2009.
- RAVITCH, D. **Vida e Morte do grande sistema escolar americano** – como testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: sulina, 2011.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em análise**. Portugal; Porto Editora, 1999.
- SANTOS, B.S. **A universidade no século XXI**. Rio de Janeiro. Editora Cortez, 2004.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação** – Trajetórias, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SILVA, Tomaz da Silva. **Documentos de Identidade**. Belo Horizonte. Ed.Autêntica. 2004.
- TRINDADE, H. (org.) **A universidade em ruínas**. Petrópolis. Editora Vozes, 1999.