



Relatos de Experiência: Eixo 3 – Políticas, Gestão e Avaliação Pós-LDBEN

EXAME DIAGNÓSTICO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA COM LICENCIANDOS DO IF

Marcos Oliveira Santos - Ufsc-Florianópolis*

Resumo: Este relato de experiência apresenta e analisa os resultados de uma pesquisa desenvolvida por discentes de um Instituto Federal no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica (PPP), sendo uma de suas ações a elaboração e aplicação de um Exame Diagnóstico para o Ensino Fundamental. Com base na pesquisa aplicada em escolas públicas, uma na sede e outra na zona rural, aponta-se os limites e possibilidades de articulação entre instrumento avaliativo externo e interno, bem como as aproximações desencadeadas com a comunidade escolar. Chega-se à conclusão de que há possibilidade de diálogos entre avaliação externa e escolar, ampliando o recorte curricular e apontando caminhos na superação do caráter de padronização das avaliações externas. Destaca ainda a importância da disciplina acadêmica PPP, voltada para a docência, na materialização da prática como componente curricular, na integração do ensino com a pesquisa e na relação construída entre instituto x escola a partir desse processo.

Palavras-chave: Avaliações externas. Avaliação escolar. Prática pedagógica.

Introdução

A atualidade da legislação brasileira caminha na institucionalização da chamada política de responsabilização, quando implementa o Novo Fundeb, que, em algumas de suas dimensões, vincula uma parte da distribuição de recursos aos resultados em índices educacionais.¹ Considerando a convergência gerencialista que atualmente se materializa nas políticas públicas e as suas determinações na educação, destaca-se a aplicação de avaliações externas, com seu característico recorte curricular, e as orientações verticalizadas sobre a aplicação de testes padronizados nas escolas, desmerecendo o processo de participação coletiva docente.

Pesquisas acadêmicas mais diversas têm desvelado o curso perverso e reducionista das avaliações externas (RAVITCH, 2011; CASASSUS, 2009; AMARO, 2013). Por um lado, por

* Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (Ufsc). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professor pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano campus Guanambi - Ba.

¹ A Emenda Constitucional nº 108/2020 institui o Novo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Novo Fundeb) que estabelece em um de seus requisitos para distribuição de recursos, o repasse de 2,5% da complementação do Fundeb condicionado aos resultados em avaliações externas e índices oficiais das unidades escolares. E ainda estabelece nova discricionariedade da cota parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para a educação, vinculado ao desempenho educacional e à equidade social das redes municipais de ensino no critério de repartição dessa verba pelas prefeituras.



via das intensas ideias gerenciais² nas políticas educacionais por concepções administrativas do setor privado, determinando a condução das ações governamentais; e da exposição midiática e da responsabilização das escolas a partir do ranqueamento das mesmas com fins de se estabelecer critérios de distribuição de recursos. Por outro, por esvaziar o currículo, se solidificando como um parâmetro exclusivo tendo em vista as suas matrizes de referências.³

É importante destacar que as avaliações externas são apresentadas à sociedade brasileira pelos agentes políticos, formuladores das ações governamentais em educação, como uma ferramenta indispensável, não somente para avaliar a qualidade da educação, mas também levar os sistemas educacionais a avançarem qualitativamente. Alheios a essas implementações cada vez mais comuns na gestão pública dos municípios, os professores são conduzidos a limitar sua práxis pedagógica ao que esses instrumentos externos expõem, buscando assim superar os problemas educacionais e sociais, historicamente produzidos. No entanto, a realidade concreta aponta para distorções nesse propósito.

Para problematizar esses pontos se faz basilar duas indagações: Como reduzir o recorte curricular dos exames padronizados, uma vez que acabam sendo referências para o fazer pedagógico nas escolas? É possível que as avaliações externas, considerando seu caráter padronizado e de seletividade social, encaminhem o ato pedagógico para o processo ensino-aprendizagem dentro das reais necessidades educacionais dos alunos?

Dessa maneira, através de uma pesquisa de campo, buscou-se analisar os limites e possibilidades de uma possível articulação entre a avaliação externa e a avaliação escolar e inferir sobre o nível de aceitação/rejeição e o posicionamento crítico da equipe docente e gestora das escolas pesquisadas em relação ao projeto desenvolvido, assim como refletir sobre formas de minimizar o caráter central e seletivo desses exames por via da integração com o fazer pedagógico nessas unidades escolares.

Como docente de duas turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *campus* Senhor do Bonfim, na Bahia, uma turma da Licenciatura em Ciências da Computação (LCC) e outra, da Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA), o autor deste texto orientou seus discentes a desenvolverem no componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica IV (PPP

² As ideias gerenciais referenciadas aqui se aludem ao gerencialismo, concepção de modelo gerencial trazido da iniciativa privada para o setor público, na segunda metade dos anos de 1990 sendo a Grã-Bretanha "o laboratório das técnicas gerenciais" aplicadas na esfera pública (CASTRO, 2007, p. 124).

³ Um dos critérios para definir "o que ensinar" passa a ser determinado pela matriz de referência das avaliações oficiais. Com isso, o currículo formal se restringe ao avaliado nesses instrumentos externos.

IV)⁴, um projeto unificado sobre avaliação em larga escala intitulado EDEF (Exame Diagnóstico para o Ensino Fundamental). Embora esse trabalho acadêmico ocorresse no ano de 2017, devido ao seu contexto acadêmico significativo na ocasião para a formação docente, pelas reflexões suscitadas e a atualidade do tema no contexto do Brasil contemporâneo, se faz relevante e importante para reflexões sobre o papel das avaliações em larga escala e a função social das avaliações internas das escolas.⁵

A elaboração e aplicação dos testes padronizados nesse projeto apresentaram características semelhantes às das avaliações externas já existentes, tais como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb, correspondente à anterior Prova Brasil), diferenciando em alguns aspectos metodológicos e na abrangência das disciplinas. Nesse caso, além de Língua Portuguesa e Matemática, estão inclusas no processo Ciências Naturais, História e Geografia. O público-alvo são duas turmas do 8.º ano⁶ do Ensino Fundamental em duas distintas instituições de ensino público, do mesmo município, uma na sede e outra na zona rural.

Avaliação Escolar X Avaliações Externas: Uma relação controversa

A avaliação escolar, também denominada de avaliação interna, é um dos elementos do fazer pedagógico mais dubitável e mais discutido no meio educacional. Ainda que seja um tema corriqueiro no meio docente, na prática existem muitos equívocos sobre o emprego dela, tendo em vista o que a legislação educacional, especialmente a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), assevera sobre a avaliação na escola.

O caráter processual, contínuo, cumulativo e os aspectos qualitativos preponderarem sobre os quantitativos e a avaliação ao longo do ano se sobrepõem às avaliações pontuais (BRASIL, 1998), continuam na letra, mas pouco se materializa no real concreto das unidades escolares. Segundo Vasconcellos (2008), a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos.

Dessa forma, ela não pode se resumir num instrumento de verificação do rendimento do discente, restrito à uma prova escrita, mas sim numa ferramenta de análise de todo o processo

⁴ Cujas ementas apontam para o “processo de avaliação no contexto escolar: concepções, instrumentos e critérios; e elaboração de produção teórico-prática, decorrente do projeto de pesquisa, considerando os critérios acadêmicos” (PPC, 2013, p. 32).

⁵ É importante ressaltar que não houve nenhuma publicação acadêmica para registro dessa atividade e que, em anos posteriores, o docente dessa turma defendeu dissertação de mestrado cujo tema incide sobre o Ideb e as avaliações externas, o que lhe proporcionou maior fundamentação teórica no tema.

⁶ A justificativa por ter sido uma turma que não a do 9º ano, como ocorre nas avaliações oficiais, será dada mais adiante, na exposição sobre a metodologia do projeto.

envolvido, desde aos conteúdos trabalhados, quanto à forma como foram aplicados, aos objetivos e metodologias estabelecidos e a própria avaliação escolhida e implementada. Se não for assim, se assemelham ao engessamento das avaliações externas.

Essas, por sua vez, são os meios pelos quais a gestão pública avalia, por intermédio de testes padronizados em larga escala, as aprendizagens dos estudantes por via de um recorte curricular em Língua Portuguesa e Matemática. Foi a partir de 1980 que surgiram os estudos iniciais acerca das avaliações externas no Brasil. Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), um sistema de avaliação em larga escala com o objetivo de obter informações para avaliar a educação brasileira.

Conforme Bonamino e Souza (2012), a avaliação em larga escala já passou por três gerações. A primeira com a implementação da Saeb, cujo caráter era amostral, tinha a função fundamental de monitorar os resultados qualitativos da educação. A segunda geração, aparece o ranqueamento e a exposição midiática dos resultados das escolas, logo, apresenta consequências, como vigilância e cobrança pela comunidade escolar à gestão e aos docentes. Nessa fase, as provas têm caráter censitário. Em estados como São Paulo, por exemplo, cria-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) estreando a bonificação aos profissionais da educação cujas escolas alcancem melhoras nos índices oficiais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Aqui se firma a terceira geração, cujo formato se institucionaliza e se expande genericamente aos municípios brasileiros na atualidade do Novo Fundeb.

Com essa última configuração, nos dias de hoje, as avaliações externas se tornam tão presentes no cotidiano de sala de aula que se confundem com a própria avaliação interna das escolas, fazendo com que as históricas classificações do processo avaliativo como necessariamente emancipatório, histórico-social, crítico-humanista, democrático e formativo caíssem no ostracismo, trazendo a prova escrita de novo como ferramenta exclusiva no processo avaliativo. Não obstante, Santos (2021) faz uma analogia, no quadro a seguir, de como nos dias atuais as avaliações externas e internas apresentam diversos paralelos.

Quadro 01: Analogia entre a Pedagogia do Exame e o Sistema Nacional de Avaliação

| | PEDAGOGIA DO EXAME | SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO |
|---------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| FOCO | NOTAS | IDEB |
| AVALIADOR | PROFESSOR | ESTADO |
| PÚBLICO | ALUNOS | ESCOLAS |
| NATUREZA DA PUNIÇÃO | CULPABILIZAÇÃO | RESPONSABILIZAÇÃO |
| INSTRUMENTO | PROVA ESCRITA | TESTES PADRONIZADOS EM LARGA ESCALA |
| CLASSIFICAÇÃO | APROVADO/REPROVADO | MELHOR/PIOR |

| | | |
|-------------|----------|-----------------|
| LEGITIMADOR | FAMÍLIA | SOCIEDADE CIVIL |
| EFEITO | EXCLUSÃO | PRECARIZAÇÃO |

Fonte: Elaborado pelo autor na sua dissertação de mestrado⁷

A expressão Pedagogia do Exame foi um termo cunhado por Luckesi (2011) para se referir à forma tradicional de avaliar os discentes em sala de aula, através do emprego de testes, provas ou similares, com o objetivo único de verificar o que se aprendeu dos conteúdos lecionados. Os resultados são quantificados e convertidos em notas ou conceitos que delimitam as fronteiras entre a aprovação e a reprovação, sobretudo, entre os vencedores e os perdedores. Santos (2021) compara a prova tradicional com a avaliação em larga escala:

Na sala de aula, a avaliação é reduzida a um instrumento avaliativo que culpabiliza o aluno pela reprovação e desvia a atenção para uma efetiva aprendizagem, gerando, assim, a exclusão. O professor deixa de estar inserido na metodologia da avaliação e, com o aval da família, resume o processo educativo em notas nos boletins (SANTOS, 2021, p. 69).

Muito parecido com isso ocorre no sistema de avaliação, pois o Estado transfere para as escolas a responsabilidade pelo sucesso/fracasso e ainda as obriga a gerar índices que favoreçam a visibilidade governamental, perante os eleitores, do grupo político que está no comando. Tais índices não desvelam o contexto real de funcionamento da escola, bem como os aspectos socioeconômicos de seu público. Com isso, a qualidade da educação pública fica comprometida. Destarte, em ambas situações, os reais problemas não são concretamente enfrentados e resolvidos (SANTOS, 2021, p. 70).

Dessa forma, a pedagogia do exame se focaliza em notas e boletins, sob o aval dos pais, e as reais necessidades de aprendizagens dos discentes, muitas vezes não aportadas pelos instrumentos escritos de avaliação, não têm a merecida intervenção, gerando ciclos viciosos de reprovação e exclusão do estudante que é o único culpado por esse resultado. Fortalecendo essa relação perversa, as avaliações externas, se firmam como mecanismo ideológico de transferência de responsabilidades para as escolas, que devem exclusivamente promover a qualidade educacional, e assim desvia a atenção para o real contexto de atuação da escola, muitas vezes carente de materiais físicos, de formação profissional adequada de seu corpo docente, este com defasagem salarial e carga horária exaustiva, perante um alunado proveniente de realidades socialmente vulneráveis, cuja soluções demandem por maior atuação estatal nas políticas sociais.

⁷ A dissertação de mestrado intitulada de “Monitoramento e Gestão das Avaliações Externas e do Ideb no âmbito da educação municipal” defendida no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGed) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) em 2020. Tal pesquisa foi publicada também em forma de livro com o nome de “A Educação de Valentina e Arthur: o cenário de uma política municipal de *accountability*” em 2021.

Assim, os instrumentos avaliativos externos e internos à escola se complementam na reprodução da seletividade social tão comum na sociedade capitalista. Acrescenta-se ainda a promoção do recorte curricular em somente duas disciplinas escolares, a limitação da mensuração dos aspectos cognitivos medidos por um instrumento escrito e padronizado e o controle do trabalho do profissional da educação que é induzido a testar seus discentes para a prova oficial. Dessa problemática, o projeto EDEF se propõe mitigar essas questões ampliando a matriz curricular para além do avaliado nos testes padrões, devolver à avaliação o caráter de diagnosticar e intervir sobre a realidade e aos professores a sua autonomia sobre o fazer pedagógico, conforme será mostrado na metodologia.

Procedimentos Metodológicos

O projeto EDEF foi desenvolvido em parceria com duas turmas de distintas licenciaturas, porém da mesma instituição escolar. As escolas onde as atividades se desenvolveram foram o Colégio Estadual Teixeira de Freitas, situado na sede da cidade de Senhor do Bonfim⁸, Bahia, e o Colégio Municipal de 1º Grau de Tijuáçu, localizado no distrito de Tijuáçu, no mesmo município. Em ambas unidades escolares, o público foi aluno(a) do 8º ano do Ensino Fundamental. É importante frisar que a escolha por esse ano foi considerando que irá se submeter à Prova Brasil no ano seguinte, sendo assim, a possibilidade de aceitação desse projeto pelas unidades escolares, hipoteticamente, seria maior. Outro critério é que as avaliações internacionais, como a PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, traduzido para a Língua Portuguesa) são aplicadas a estudantes de 15 anos, matriculados a partir do 8º ano, de forma amostral em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na qual o Brasil é nação participante-convidada.

Na escola da sede, a turma escolhida tinha 35 estudantes matriculados, embora na aplicação da avaliação padronizada somente 11 participaram. Na escola da zona rural, dos 18 matriculados, 17 participaram do projeto. Tais instituições de ensino delimitam o lócus pesquisado. Conforme Mattar e Ramos (2021, p. 128) no “campo, o pesquisador coleta dados procurando explorar, examinar, compreender, entender, descrever e surpreender-se”. A pesquisa de campo implica em chegar, permanecer e sair, e nesse aspecto, “o momento de saída do campo é também importante, até porque o pesquisador poderá devolver aos participantes os resultados da pesquisa” (MATTAR e RAMOS, 2021, p. 128).

⁸ No território do Piemonte Norte do Itapicuru, região centro-norte do estado baiano.

Sobre a elaboração da prova escrita, tomando como base as orientações do portal do MEC sobre a elaboração e concepção de itens para Prova Brasil (nomenclatura daquele momento) e os conteúdos indicados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as questões para o EDEF foram elaboradas através de vários encontros com os discentes do instituto, à partir de um levantamento deles feito com os professores e a coordenação pedagógica das escolas pesquisadas a respeito dos assuntos já trabalhados no primeiro semestre de 2017, ano em que a pesquisa foi desenvolvida. Também se analisou a proposta pedagógica das unidades de ensino e dos respectivos planos de aula dos docentes das turmas a serem avaliadas.

Como os testes seriam aplicados de maneira padronizada nas duas unidades de ensino, a matriz foi composta a partir da intercessão dos conteúdos lecionados em ambas escolas. As questões foram elaboradas considerando, dentre vários aspectos, a relevância dos assuntos e a sua contextualização. Foram evitados os assuntos considerados polêmicos e a elaboração de questões que usassem de estratégias como pistas, pegadinhas, etc.

Com os licenciandos divididos em dois grupos, já que cada um faria a pesquisa em escolas distintas, ficaram com a seguinte composição: coordenador(a); elaboradores e revisores de itens; aplicadores e fiscal (esse seria alguém da própria escola pesquisada). Dessa forma, elaborou-se 40 itens (de múltipla escolha com 4 alternativas) por grupo, depois se construiu um banco de questões com 80 itens no total, do qual, coletivamente, se escolheu aqueles mais bem elaborados para assim montar o caderno de perguntas do EDEF⁹, sendo 10 itens de Língua Portuguesa, 10 de Matemática, 10 de Ciências Naturais, 5 de Geografia e 5 de História. Depois montou-se duas versões desses cadernos, havendo variações só no gabarito. É importante frisar que na montagem dos cadernos não se empregou a metodologia usada na Prova Brasil, chamada de Blocos Incompletos Balanceados (BIB).¹⁰ E nem depois, com os dados das respostas dos discente não se empregou a Teoria de Resposta ao Item (TRI).¹¹

De forma linear, as etapas desse processo foram: seleção de conteúdos, escolha da escola e visita à mesma, entrevistas com docentes e a coordenação pedagógica, eleição da turma, análise dos conteúdos, elaboração da Matriz de Referência,¹² seleção dos descritores, elaboração dos itens, criação do banco de questões, escolha do nome do exame, montagem

⁹ O nome “Exame Diagnóstico para o Ensino Fundamental” partiu dos próprios discentes nas aulas.

¹⁰ Essa metodologia visa “permitir que um grande número de itens (questões) seja aplicado ao conjunto de alunos avaliados, sem que cada aluno precise responder a todas as questões que cobrem a Matriz de Referência” (BRASIL, 2013, p. 14)

¹¹ Tal teoria possibilita mapear o nível de proficiência que um discente tem com base em suas respostas. Assim, ele pode acertar itens que demandem um nível de dificuldade menor, bem como errar os mais difíceis. É uma metodologia muito comum da avaliação em larga escala que possibilita provas diferentes para um mesmo exame e permite comparabilidade ao longo dos anos. Também qualifica o item no grau de dificuldade e na possibilidade de um acerto ao acaso (BRASIL, 2013).

¹² É o referencial das competências e habilidades esperadas dos discentes nas diversas áreas do conhecimento e etapas de ensino. Dela se elabora os itens.

dos cadernos e suas versões, aplicação das provas, correção, tabulação dos dados, produção de boletim e relatório e socialização dos resultados. O boletim, além de impresso e entregue nas escolas, foi disponibilizado em versão *online*, para o acesso de todos os interessados. Um dos grupos desenvolveu um site que automatizava os resultados, classificando os “erros” e “acertos” por aluno participante. Infelizmente esse site não está mais no ar, no entanto, o da outra turma aparece nas referências desse texto.

Todo esse processo foi documentado a partir de carta de aceite, formulários de controle de aplicação e de avaliação do fiscal, identificação dos pacotes lacrados, carta de apresentação do aplicador, cadernos de prova, folhas de respostas, gabaritos, boletins e relatório. Todos documentos foram assinados conforme a participação dos envolvidos em determinada etapa.

É importante ressaltar que as sondagens foram realizadas de maneira discreta, logo, sem uso de questionários ou aparelho de gravação, haja vista a necessidade de promover a espontaneidade das reflexões elaboradas pelos entrevistados nas conversas, de modo a respeitar a diversidade de concepções pedagógicas, além de suas contradições. Buscou-se um diálogo de maneira bem informal, sendo que as conclusões provenientes desse contato ficaram registradas no relato de experiência elaborado pelos formandos e apresentados a partir de um seminário acadêmico como requisito avaliativo final.

Possíveis articulações entre o interno e o externo

A concretização do Projeto EDEF descaracterizou dois aspectos fundamentais da avaliação em larga escala: elaboração centralizada e verticalmente padronizada. Uma vez que a elaboração partiu do local, em contato direto com as escolas avaliadas, a partir do trabalho desenvolvido nelas, ou seja, das realidades curriculares já estabelecidas nas unidades de ensino. Dessa forma, a avaliação se coloca a serviço da aprendizagem e estabelece um melhor diálogo na comunidade escolar, atendendo às demandas didático-pedagógico pontuais dos discentes, além de fomentar a participação democrática e autônoma dos docentes. É importante assinalar que ela se manteve externa à escola, pois sua elaboração se deu por agentes exteriores à instituição escolar avaliada.

Vale ressaltar que a receptividade desse trabalho foi diferente nas duas escolas. Na escola da sede foram observadas atitudes de desconfiança por parte dos professores, certa resistência e desinteresse. Nessa escola, também houve falha de comunicação entre a gestão e a professora da turma avaliada e os próprios alunos não ficaram sabendo que fariam o teste. Já na escola localizada na zona rural não houve registro de problemas semelhantes. É

possível que tais situações tenham, inclusive, influenciado nos resultados dos testes, tendo em vista que a escola da zona rural apresentou melhor desempenho no exame.

A gestão escolar é fundamental para fomentar o direcionamento das avaliações em larga escala no sentido de aperfeiçoar o fazer pedagógico nas escolas, juntamente com a coordenação pedagógica e a docência. Seria um papel indutor de uma política voltada para essa “nova” lógica, promovendo nos bastidores uma cultura de emprego desses indicadores no ambiente escolar, facilitando a socialização entre professores, alunos e pais. A coordenação faria uma espécie de decodificação desses indicadores, traduzindo em ações pedagógicas que os professores poderiam empregar para superar as distorções constatadas, tendo muita cautela sobre o caráter tecnicista que tal processo tende a suscitar.

Sobre a influência curricular das avaliações externas nessas escolas, não ficou evidente, já que nelas os resultados da Prova Brasil, por exemplo, não são difundidos internamente e a determinação sobre o que ensinar recai no livro didático e nas orientações da coordenação pedagógica que se concretiza no plano de aula do professor. Logo, as avaliações em larga escala nem ampliam, muito menos limitam o currículo nessas unidades escolares pesquisadas. Porém, com o advento do ICMS-Educacional, a existência de avaliações externas nos municípios brasileiros será uma realidade de todo território nacional e não somente restrita à algumas unidades de ensino, geralmente em região metropolitana.

A respeito das limitações desse instrumento avaliativo, é importante ressaltar que ele somente abarca elementos possíveis de mensurar através da escrita, ficando de fora aspectos da oralidade, criatividade, sociabilidade, criticidade, cidadania, dentre outros. Também que o dia da prova tende a bloquear a concentração e confiança dos discentes, visto o caráter central, punitivo e classificatório que tradicionalmente se atribui a ela, a prova escrita, na educação escolar através da tradicional Pedagogia do Exame (LUCKESI, 2011). Aspectos como importância dada pelo aluno e a comunidade escolar a esse processo, condição material para a realização do exame (posicionamento das cadeiras, o nível de ruído na turma, etc.), estado de cansaço pelo tempo de realização, pressa em terminar a prova, resposta aleatória pela dificuldade de leitura e/ou interpretação dos itens, dentre outros aspectos constados nesse projeto, são as fragilidades averiguadas nesse tipo de avaliação.

O posicionamento crítico da equipe docente e gestora sobre esses condicionantes ainda são rasos. Ficam nos extremos da desconfiança desmedida ou da aceitação deliberada. A primeira situação é consequência de construções históricas não democráticas, determinadas verticalmente para a comunidade escolar. Conforme aponta Freitas (2007), a avaliação externa deve fomentar a avaliação institucional e através desta “o coletivo da escola localize

seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola” (FREITAS, 2007, p. 978).

Nessa pesquisa, no entanto, mesmo não atentando para uma avaliação institucional da escola, devido à sua complexidade, abrangência e curto espaço de tempo para concretização desse projeto, considera-se ainda que é possível uma articulação entre esses exames padronizados com os instrumentos avaliativos aplicados no espaço escolar, a partir de um processo diretamente ligado à escola e por um viés participativo.

A partir do recorte desse trabalho, dois aspectos se demonstraram fundamentais para analisar a articulação entre a avaliação externa e a avaliação escolar. O primeiro deles foi o fato de o exame ter sido elaborado localmente, tendo em vista o processo ensino-aprendizado que se consolidou na(s) unidade(s) escolar(es) num dado período, mesmo ano da aplicação, servindo assim para hábeis intervenções pedagógicas sobre os resultados constatados. O segundo aspecto diz respeito à aceitação desse processo pela equipe gestora, pedagógica e, ainda, pelos discentes, determinada pelo nível de participação e integração estudantes x avaliação. Quanto maior integração, maior possibilidade de um processo mais efetivo.

Ao ser elaborado localmente, foi possível a construção da matriz de referência com base naquilo trabalhado no período letivo, além da inclusão de outras áreas do conhecimento, ampliando o recorte a ser avaliado e minimizando as possibilidades do empobrecimento curricular das escolas quando essas, preocupadas com o desempenho dos alunos, se centram só no ensino dos conteúdos a serem avaliados. Contudo, a vigilância sobre o caráter tecnicista desse processo deve pautar a consciência de que os assuntos estudados, por suas implicações históricas e sociais, são mais amplos aos avaliados nesses instrumentos.

É possível concluir, portanto, que é admissível aproximar mais as avaliações externas com as escolares. O desconhecimento e desinteresse a respeito delas no meio educacional se deve, boa parte, nas orientações e implementações verticalizadas. Sem discussões e envolvimento coletivo, a apropriação concreta e contínua desse processo dificilmente será incorporada pela escola como elemento pedagógico, e sempre será visto exatamente da forma como aparece, com viés de punição e de vigilância.

Ao fazer referência a necessidade de mais pesquisas que possam ampliar a compreensão sobre as potencialidades articulares entre essas formas de avaliações por parte de escolas e redes de ensino, Pimenta (2012, p. 125) considera que “estas podem estimular movimentos de interação entre diferentes perspectivas de avaliação, contribuir para um melhor

entendimento e aprimoramento das práticas avaliativas, bem como apontar os limites e as potencialidades de cada modalidade de avaliação.”

Acrescenta-se ainda a importância do componente PPP IV para a formação desses licenciandos no IF Baiano, a considerar: 1) a promoção da prática como componente curricular, tendo em vista os múltiplos modo de ser da atividade acadêmico-científica, estabelecendo a escola como foco da formação e a prática pedagógica como objeto de reflexão-ação-reflexão permanente; 2) a integração do ensino com a pesquisa como apoio ao processo formativo; 3) e a relação construída entre o instituto e a escola, ressaltando a possibilidade de superação do desafio histórico em transformar a teoria estudada na academia em prática escolar. Um feito enorme ponderando que, conforme os estudos de Gatti (2010), da Fundação Carlos Chagas, sobre as universidades brasileiras, há o desafio de converter os conteúdos explorados na academia em ações didático-pedagógicas nas escolas.

Considerações Finais

Os exames padronizados se voltam para o ranqueamento de escolas, fundamentando o discurso ideológico do Estado na responsabilização das unidades de ensino. Suas limitações avaliativas se evidenciam pelo recorte do currículo, pela exclusividade na dimensão da escrita e restrição para algumas proficiências, visto que se fecha dentro do campo da resolução de problemas matemáticos e da leitura e interpretação de texto. Assim, é imprescindível articulá-las com as avaliações escolares e os planejamentos didáticos internos à escola, visto sua presença cada vez mais consolidada no meio educacional.

Para poder dar significado didático às avaliações externas, é preciso promover um diálogo com a avaliação escolar, no sentido de fortalecer o planejamento escolar. E dessa forma, comparar o desempenho dos alunos em ambos os instrumentos, fazer dos resultados um fomento para melhorar o trabalho pedagógico nas escolas. Compartilhar as devolutivas dos organizadores desses instrumentos externos com a comunidade escolar, traçar planos de ações para fortalecer os bons desempenhos e superar as deficiências dos aprendizes.

As avaliações externas, sejam elas internacionais, nacionais, estaduais ou até mesmo municipais, não devem somente revelar que determinados grupos de alunos não apresentaram resultados satisfatórios, mas sim o porquê e quais ações podem ser implementadas para a superação de tais resultados. Isto é, além do caráter social, ela deve ter o mesmo emprego da avaliação escolar que é o de encaminhar o ato pedagógico para o processo ensino-aprendizagem dentro das reais necessidades educacionais dos alunos.

Essa pesquisa, portanto, se faz relevante ao considerar que a avaliação externa deve nascer do interior da práxis escolar, de forma que os seus resultados possam à escola retornar, brotando em instrumentos mais ampliados em sua concepção e, talvez, mais importantes como reflexão, tornando o dinamismo da avaliação resultante de processos democráticos e intensamente participativos.

É necessário mais estudo na compreensão desse fenômeno avaliativo, tanto pela academia, quanto pelas escolas e redes de ensino. E assim, algumas questões ainda suscitam respostas, tais: Uma avaliação nessa perspectiva pode ainda ser considerada externa mesmo não tendo o BIB e o TRI? Ela consegue quebrar de fato a padronização? Nesse formato é possível tomar providências locais e sanar os problemas educacionais pontuais? No modelo proposto se favorece a participação docente e da comunidade escolar?

São questionamentos importantes à uma análise mais profunda desse cenário. No demais, aos problemas educacionais mais radicais e reincidentes é imprescindível ampla ação governamental, contemplando os históricos problemas societários mais profundos e com raízes na sociedade capitalista. Não se pode delegar isso às avaliações externas. Frisa-se que elas são da forma como são não pela vontade do professor e não deixará de ser pelo puro e simples querer do mesmo. É fruto de uma configuração mais ampla de dominação burguesa que demanda resistência organizada dos profissionais da educação como classe trabalhadora.

Referências

- AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013.
- BRASIL. Senado federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/96* de 24 de dez. 1996. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. *Prova Brasil: Avaliação do rendimento escolar*. Brasília: INEP, 2013.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, 373-388. abr./jun. 2012.
- CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação standardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. *Sísifo/ Revista de Ciências da Educação*, Chile. n. 9. mai./ago. 2009.
- CASTRO, A. M. D. A. *Gerencialismo e Educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar*. In: NETO, A. C. [et al.]. Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 85-111.

EDEF. *Exame Diagnóstico para o Ensino Fundamental*. Disponível em: <https://maiconliro.wixsite.com/edef2017> Acesso em: 26 set. 2017.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educ. Soc.* (Campinas/SP), v.28 n.100 - Especial, 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/h8RgCZ6JvYpJNLr8MXxvNMf/?lang=pt> Acesso em: 13 nov. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc. Campinas*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. *Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas*. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

PIMENTA, C. O. *Avaliações Externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo em uma rede municipal paulista*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC). *Licenciatura em Ciências Agrárias*. Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Senhor do Bonfim, 2013.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANTOS, M. O. *A educação de Valentina e Arthur: o cenário de uma política municipal de accountability*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2008.