



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MATHEUS VIEIRA DA SILVA**

**A CULTURA DA AVALIAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

**MACEIÓ/AL**

**2024**

**MATHEUS VIEIRA DA SILVA**

**A CULTURA DA AVALIAÇÃO E SUA REPERCUSSÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Givanildo da Silva.

**MACEIÓ/AL**  
**2024**

Catálogo na fonte

Editora da Universidade Federal de Alagoas - EDUFAL

Núcleo de Conteúdo Editorial

Bibliotecário responsável: Roselito de Oliveira Santos – CRB-4 – 1633

S586c Silva, Matheus Vieira da. A cultura da avaliação e sua  
repercussão na escola pública/ Matheus Vieira da Silva. -  
Maceió: Centro de Educação-UFAL, 2024.

[Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia]

82 p.

1.Avaliação na educação. 2.Escola pública. 3.Estado avaliador  
I. Título.

CDU: 371.26

*“É preciso exigir de cada um o que cada um pode dar”  
(Antoine de Saint-Exupéry).*

## AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a Nosso Senhor Jesus Cristo, a quem, por intercessão da Virgem Maria e de Dom Henrique Soares, consagro não apenas esse trabalho, mas sobretudo a minha vida.

Agradeço à minha mãe, Professora Cristiane da Silva Vieira, que nunca desistiu de mim e sempre acreditou que eu iria conseguir, até quando eu mesmo pensei em desistir por não conseguir mais acreditar. Ao me amar, me ensinou o que é o amor e como amar, pois em meio a tudo o que vivemos juntos pude sentir a todo momento o amor de Deus.

Às minhas eternas Mãe Nem, Vovó Vina e Tia Alaíde, que partiram para a eternidade levando consigo partes do meu coração e deixando comigo saudades e esperanças de um reencontro.

Minha gratidão a minha família: especialmente ao meu pai Aramis, meu padrasto Tio Marcos, ao meu irmão Marquinhos e a minha prima Profa. Rose, que junto com minha mãe estiveram comigo durante todos os momentos, principalmente os que mais precisei deles.

À minha companheira na faculdade, na vida e no amor: Lívia Maria, que sempre esteve comigo, me fazendo sorrir mesmo quando eu chegava chorando, me mostrando que os dias comuns são os extraordinários.

Ao meu professor orientador Prof. Dr. Givanildo da Silva (Gil), que além de me mostrar os caminhos pelos quais percorrer, me ensinou a aproveitar cada momento que a caminhada nos proporciona.

Ao Quintagê: Lívia Maria, Manu Andrade, Landerson Vinícius, Elianae Rodrigues, Augusto Mateus e Beatriz Poncell, que viveram comigo a universidade e hoje vivemos juntos a vida.

Ao meu amigo Manoel Eloi, que ajudou a tornar as idas e vindas da universidade memoráveis.

Ao padre Edvan Bernardino da Silva, que através de seus conselhos e orações me incentivou a entrar na universidade e me tornar quem sou hoje.

Aos Frades Carmelitas Descalços, nas pessoas de Frei Francisco Aurílio, Frei Normandio, Frei Márcio do Carmo, Frei Luciano Henrique, Frei Hudson, Frei Odair e Frei Marcos Matsubara, que caminharam junto comigo durante minha trajetória acadêmica, pessoal e espiritual.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que através das bolsas de estudos de Iniciação Científica tornou esse trabalho possível.

Aos meus professores/mestres, da Educação Infantil ao Ensino Superior, que me inspiraram a me tornar um também.

E meus agradecimentos a todos que não consegui referenciar aqui, mas que os momentos vividos juntos são referências eternas no meu coração.

## RESUMO

A partir da década de 1990 o Brasil passou por mudanças em suas organizações sociais e educativas, as chamadas reformas do Estado. Através delas, as bases sociais, inclusive a educativa, reconfiguraram suas políticas, projetos e dinâmicas, passando de um modelo burocrático para um sistema gerencial. Para certificar-se da realização dessas mudanças, o Estado passou a adotar estratégias como as avaliações em larga escala para fiscalizar tais realizações. Por isso, este trabalho tem como objetivo destacar as mudanças político-educacionais nas orientações do processo de organização das escolas públicas; sistematizar as produções, teses e dissertações, sobre a cultura da avaliação nos últimos quatorze anos (2011-2024); e discutir sobre os processos político-pedagógicos e suas influências na escola por meio da cultura da avaliação. Como pergunta de pesquisa foi desenvolvida a seguinte: quais são/foram as mudanças político-educacionais nas orientações do processo de organização das escolas públicas no contexto da cultura de avaliação pós-1990? A metodologia da pesquisa esteve centrada em uma abordagem qualitativa e um estudo exploratório, tendo como técnica a Revisão Sistemática da Literatura, analisando os contextos e realidades que permeiam o objeto da discussão e apresentando contribuições para o campo da pesquisa em análise. Os resultados desse trabalho indicaram que com a reconfiguração do Estado as escolas reconfiguraram suas organizações e incorporaram gradualmente em seu cotidiano as projeções do Estado e que por meio de políticas de avaliação, como as avaliações em larga escala, ele regulariza e fiscaliza as práticas educativas as adaptando aos seus ideais, formando a sociedade, por meio da escola, conforme as ideologias dos grupos políticos que o administra.

**Palavras-Chave:** Cultura da Avaliação; Escola Pública; Estado Avaliador.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2</b>	<b>O PAPEL DO ESTADO E SUAS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS ..</b>	<b>12</b>
2.1	O ESTADO AVALIADOR E AS SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA PÚBLICA .....	13
2.2	A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E SEUS PROPÓSITOS POLÍTICO-SOCIAIS.....	28
2.3	A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	38
<b>3</b>	<b>RESULTADOS .....</b>	<b>58</b>
<b>4</b>	<b>DISCUSSÕES.....</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>75</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>79</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é o processo formativo que prepara as pessoas para protagonizarem vivências nas realidades em que se encontram e com aqueles que a compõe. Por meio das escolas, os estudantes são formados de acordo com as concepções educativas que receberam (Tolentino-Neto, 2023) e, dessa forma, repercutem na sociedade práticas provenientes da educação pela qual foram formados.

Para Veiga (2012), a função social da escola é a responsável por preparar os estudantes para protagonizarem vivências nos locais em que eles estiverem e com as pessoas que fazem parte dele. Inclusive, “a escola, ao desencadear a organização instituinte, procura assumir um conjunto de fatores políticos, sociais, culturais e educacionais criados e recriados pelas relações entre os indivíduos e o dia a dia da escola” (Veiga, 2012, p. 160).

Nessa ótica, é relevante que as atividades escolares envolvam as realidades que os estudantes fazem parte e, mediados pelo processo educativo, os levem a refletir sobre o local em que vivem e de quais maneiras vivenciá-los. Como também, que eles compreendam o porquê vão às escolas e quais contribuições ela agrega ao seu desenvolvimento por meio dos conhecimentos acumulados historicamente e do contexto político-social em que vivem.

Por isso, os artigos 205 a 206 da Constituição Federal brasileira apresentam a importância de uma educação de qualidade para todos, propiciada pelas intervenções da família e as articulações do Estado (Brasil, 1998). Contudo, o conceito de qualidade da educação é polissêmico, apresentando diferentes sentidos a partir das ideologias de quem o desenvolve.

No Brasil, a partir da década 1990, o Estado passou a adotar uma nova configuração administrativa, passando de um modelo burocrático organizacional para um modelo gerencial baseado nas administrações de indústrias (Silva; Carvalho, 2021). À vista disso, todas as áreas sociais que são regidas pelo Estado, inclusive a educativa, reorganizaram suas projeções e mudaram seus direcionamentos para se adaptarem a reforma desenvolvida por ele.

Diante desse marco, “o Estado não deixou de reforçar o seu poder coercitivo, nem afrouxou substantivamente o exercício do seu papel de regulação social, tendo, simultaneamente, e de uma forma só aparentemente paradoxal, continuado a promover a sua própria retração como Estado” (Afonso, 2007, p. 15). O que significa dizer que continuou propagando suas proposições nas diversas áreas sociais ligadas a ele, repercutindo nelas suas perspectivas e ideais, apenas por uma filosofia política diferente.

Como as bases educativas caminham de acordo com as demais bases sociais articuladas pelo Estado (Afonso, 2007), elas recebem as orientações daqueles que estão no poder do Estado.

Assim, por meio das políticas educacionais, o Estado articula e orienta as escolas por quais caminhos seguirem para o oferecimento à sociedade de uma educação, conforme seus conceitos de qualidade. Logo, as práticas educativas se desenvolvem de acordo com os princípios do Estado que as orientam, “sistematizando princípios para direcionar práticas e direcionamentos para o cotidiano escolar por meio do currículo, da avaliação, da gestão, da formação dos professores, enfim, para todos os âmbitos da educação” (Silva; Santos, 2022, p. 309).

Diante desse contexto, tais políticas modificam as configurações das escolas, que para atenderem as exigências do Estado reorganizam seus planejamentos, métodos, projetos, currículos e as formas de avaliação. Isso porque, através de avaliações padronizadas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e índices educativos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Estado fiscaliza se de fato suas projeções estão sendo repercutidas nas escolas.

À vista disso, a cultura da avaliação, tema central deste trabalho, é implementada no cenário educativo brasileiro, que consiste na reconfiguração interna da escola para se adequarem às avaliações externas articuladas pelas ideologias dos grupos políticos que administram o Estado.

Nessa sistematização, as escolas que apresentarem um desempenho de acordo com as avaliações são premiadas com bonificações e prestígios diante do *ranking* elaborado pelo Estado Avaliador (Afonso, 1999). Ao contrário, as escolas e os profissionais que não corresponderem aos anseios do Estado são penalizados por não apresentarem os retornos exigidos. Desse modo, “a responsabilização pelos resultados alcançados em relação àqueles esperados, em vez de recair sobre a gestão dos governos (federal, estadual e municipal), atribui-se às gestões escolares, a seus professores e comunidades escolares” (Silva *et al.*, 2023, p. 42).

À vista disso, as avaliações em larga escala vão gradualmente tomando a centralidade da educação e adaptando toda a configuração das escolas às projeções político-pedagógicas do Estado. Dessa maneira, formando as escolas aos seus ideais, o Estado forma as comunidades em que elas estão inseridas para corresponderem aos seus princípios, perpetuando-se no poder. Algo que repercute no cenário educativo brasileiro desde a década de 1990 até os dias de hoje.

Este trabalho é proveniente do projeto de pesquisa de Iniciação Científica, ciclo 2023/2024, intitulado como “A cultura da avaliação e sua Repercussão na Escola Pública” desenvolvido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Educação (CEDU) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). O projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) e pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está ligado a outros

projetos desta mesma área de estudos do grupo de pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional (GAE/CNPq).

O trabalho concerne a análise investigativa de como a cultura da avaliação começou a ser implementada no cenário educativo brasileiro, de quais formas ela repercute nas escolas públicas e quais as consequências dessa configuração para a educação brasileira e por aqueles alcançados por ela. Apresenta alertas/denúncias acerca das estratégias pelas quais o Estado Avaliador fiscaliza e regula as escolas e como faz para responsabilizar e penalizar aqueles que não aderirem suas ideias.

Sob essa ótica, o trabalho justifica-se por contribuir para a análise de outros pesquisadores que também estudam a temática e desenvolvem projetos envolvendo essa realidade. Além disso, as contribuições do presente trabalho apresentam reflexões acerca das conjunturas das redes públicas de ensino em meio a instauração da cultura da avaliação, as consequências de suas repercussões e os motivos pelos quais elas começaram a adentrar o espaço escolar e vem o envolvendo até os dias de hoje.

O objetivo da pesquisa foi destacar as mudanças político-educacionais nas orientações do processo de organização das escolas públicas; sistematizar as produções, teses e dissertações, sobre a cultura da avaliação nos últimos quatorze anos (2011-2024); e discutir sobre os processos político-pedagógicos e suas influências na escola, por meio da cultura da avaliação. Como pergunta de pesquisa foi desenvolvida a seguinte: quais são/foram as mudanças político-educacionais nas orientações do processo de organização das escolas públicas no contexto da cultura de avaliação pós-1990?

Para tanto, o trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, pois configura-se como a análise tanto da temática em questão quanto dos contextos, históricos, realidades e subjetividades que permeiam o objeto da discussão. Assim, é possível identificar e refletir sobre os diferentes pensamentos que existem na área da educação, quais características apresentam, os seus interesses, as possíveis contradições e as suas configurações ao decorrer do tempo.

Isso significa dizer que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis” (Minayo, 2001, p. 7-8). Trata-se, portanto, de uma análise acerca de contextos e processos não se reduzindo a representativos numéricos.

Em consonância, foi feito um estudo exploratório, tendo como objetivo explorar cenários e possibilidades, apresentando novas colaborações. Conforme Gil (2002, p. 41), esse

estudo almeja “proporcionar mais familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito”. Dessa forma, além de considerar as sinalizações já desenvolvidas acerca da temática, estudam outros elementos, contextos e questões que outrora não foram incluídos na discussão.

A técnica de pesquisa utilizada foi a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), que consiste na leitura de publicações de outros autores acerca da temática, considerando o recorte temporal em que foram desenvolvidas, as realidades que as condicionaram e os resultados apresentados. Trata-se de “uma modalidade de pesquisa, que segue protocolos específicos, e que busca entender e dar alguma logicidade a um grande corpus documental, especialmente, verificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto” (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58).

Por meio dela é possível analisar o conteúdo das pesquisas, os resultados das discussões, os caminhos que os originaram e por meio disso reapresentar, incluindo novos elementos, a configuração atual educativa na temática em questão. Trata-se de uma técnica oportuna para apresentar reflexões sobre a temática, reunindo evidências de diferentes realidades e as mediando com o atual cenário educativo brasileiro.

A seleção das produções equivalentes a este trabalho foi proveniente do Portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como categoria de busca “Cultura de Avaliação na Educação Básica”. Para formar o conjunto de pesquisas a serem analisadas nesta Revisão Sistemática da Literatura usou-se como critérios de inclusão o recorte temporal entre os anos de 2011 a 2024<sup>1</sup>, a temática do trabalho concentrada na “cultura da avaliação e sua repercussão na Escola Pública” e os resultados referentes à Educação Básica.

Já os critérios de exclusão que desclassificaram as outras produções encontradas foram temáticas não condizentes com o objeto de análise, o recorte temporal e socializações que não estiveram relacionadas à Educação Básica. Diante disso, foram encontrados 151 resultados em que apenas 08 corresponderam aos critérios de inclusão após a leitura do título, resumo, introdução e considerações finais de cada um deles.

Entre essas 08 pesquisas encontradas, uma delas não estava disponível para *download* na plataforma CAPES, como também em nenhuma outra plataforma pesquisada. Esta foi a pesquisa intitulada como “Pedagogia Concorrencial: Uma crítica sobre o lugar estratégico da educação básica na produção de valores neoliberais” (2020) da pesquisadora e mestra em

---

<sup>1</sup> Período de articulação, implementação e duração do último Plano Nacional da Educação (PNE) no cenário educativo brasileiro, envolvendo a governabilidade dos últimos 04 presidentes da república: Dilma Rousseff (2011-2016), Michael Temer (2017-2018), Jair Bolsonaro (2019-2022) e Luiz Inácio Lula da Silva (2023- ).

sociologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Gleicy Schommer dos Santos. Um *e-mail* foi enviado para o endereço disponível na plataforma *Lattes* solicitando o material para leitura, contudo não houve retorno.

Um ponto interessante a ser apresentado é que, a princípio, o recorte temporal do trabalho seria equivalente aos últimos 10 anos. Entretanto, menos de 02 resultados que atendessem aos demais critérios de inclusão seriam considerados. A curiosidade em questão é que durante as buscas foi possível perceber que ao decorrer do tempo o objeto de estudo foi deixando de ser discutido em comparação aos anos anteriores, diminuindo constantemente a frequência de publicações, ao menos no Portal de Teses e Dissertações da CAPES. Algo que as discussões a seguir no presente trabalho vem explicitar.

O trabalho está dividido em quatro seções, refletindo como está sendo desenvolvida a cultura da avaliação na Educação Básica a partir da década de 1990 e quais as suas repercussões na Escola Pública nos últimos 14 anos, período de articulação, implementação e duração do último Plano Nacional da Educação (PNE) no cenário educativo brasileiro. Na primeira, a temática do trabalho é brevemente introduzida e são apresentadas as abordagens, estudos, técnicas e aspectos teórico-metodológicos foram utilizados para o seu desenvolvimento.

Na segunda seção, consta a discussão acerca da temática fundamentada nos referenciais teóricos de autores, pesquisadores e estudiosos da área. Na terceira, os resultados e discussões acerca das pesquisas encontradas e analisadas neste trabalho, levando em consideração as pontuações evidenciadas pelos pesquisadores e atrelando-as às realidades do atual cenário educativo brasileiro. Por fim, na quarta e última seção, após análises e reflexões acerca da temática, são apresentadas as considerações finais do trabalho, apresentando as concepções e descobertas provenientes de estudos realizados.

## **2 O PAPEL DO ESTADO E SUAS INFLUÊNCIAS POLÍTICO-EDUCACIONAIS**

O Estado é um ente político e administrativo que regulamenta leis, projetos e políticas que influenciam e conduzem a maneira de viver daqueles que lhe são tutelados (Afonso, 1999). Dessa forma, por ter o papel de articular políticas públicas e promover ações que resultem na criação de condições dignas de desenvolvimento social à população, o Estado norteia os caminhos a serem percorridos pelo povo que faz parte de seu território.

Nessa ótica, é possível perceber que o Estado apresenta contínua influência, conforme seus objetivos e planejamentos, sobre o modo de vida da população, pois é segundo as suas

ideologias, configuradas pelos grupos políticos que estão no poder, que ele determina as projeções sociais que vão sendo articuladas e aplicadas no dia a dia da comunidade em suas diversas ramificações, inclusive na educação.

Sendo assim, os grupos políticos que estão no poder, conforme seus ideais, interferem tanto na organização do Estado como em tudo aquilo que faz parte dele: suas culturas, ações, projetos, recursos, relações sociais e sua forma de educação. Através disso, levando em consideração que nenhum sistema é neutro (Silva; Santos, 2022), esses grupos objetivam adequar a sociedade às suas projeções partidárias e aquilo que lhe convém.

Para isso, através das forças econômicas e políticas provenientes do Estado o qual administram, articulam estratégias para se manterem no poder, induzindo, por diversos mecanismos, a população a adotar os mesmos pensamentos e práticas de suas ideologias. E um desses mecanismos é a educação. Isso porque as pessoas vão da sociedade para a escola e voltam da escola para a sociedade. Sendo o meio educativo aquele que forma os cidadãos que participam dele.

Diante disso, ao decorrer do texto, será possível perceber como os sistemas políticos que estão no poder influenciam as formas educativas de atuação na sociedade, pois com a proposta de se manterem no poder, visam influenciar todas as esferas que contribuam para isso. Uma delas é a educação, principalmente porque a escola forma todas as outras áreas da sociedade que estão interligadas a ela.

## **2.1 O ESTADO AVALIADOR E AS SUAS REPERCUSSÕES NA ESCOLA PÚBLICA**

No Brasil, a partir da década de 1990, principalmente através do Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)<sup>2</sup>, o país e todas as suas bases sociais, começou a experimentar a adoção do neoliberalismo na idealização e concretude de suas políticas a partir do momento em que passou a adotar uma postura diferentemente daquelas outrora vivenciadas, substituindo um modelo burocrático de governabilidade e passando a adotar um modelo gerencial, baseado nas administrações e gerências de grandes empresas e indústrias e “o Estado autoritário se torna necessário ao projeto neoliberal para vigiar ativamente a imposição dessa nova ordem representada pelo mercado” (Afonso, 1999, p. 142).

---

<sup>2</sup> Fernando Henrique Cardoso (FHC) governou o Brasil entre os anos de 1995 a 2002, tendo como antecessor o ex presidente Itamar Franco (1992-1995), após assumir o governo pós impeachment de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e como sucessor o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), fazendo a reforma do Estado ainda em seu primeiro mandato.

Influenciado por sistemas políticos internacionais como a Inglaterra e os Estados Unidos da América (Marrach, 1996), ambos idealizados por sistemas capitalistas e neoliberais em tempos de acessão industrial devido a globalização, o sistema político vigente no país passou a ser aplicado adotando as características do mercado neoliberal que influenciou o governo de Fernando Henrique Cardoso e suas respectivas atividades.

De acordo com Marrach (1996, p. 42), “o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais”. Assim, torna-se perceptível que o neoliberalismo é um modelo político que concentra suas formulações para o desenvolvimento de uma sociedade voltada ao exercício do mercado, enquanto o exercício da cidadania nas variadas ramificações sociais, inclusive na educativa, não é devidamente efetivado como deveria (Brasil, 1988).

Com isso, as áreas sociais, pelas influências neoliberais, recebem, adaptações para se adequarem ao modelo neoliberal e rearticularem suas práticas para se adaptarem e corresponderem ao sistema. Um exemplo disso é a educação, pois, através das ideologias neoliberais, “a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança” (Lopes; Caprio, 2008, p. 2). A mesma situação acontece nas outras bases sociais.

Inclusive, o mesmo ocorre com as pessoas que nessas bases sociais, enviesadas pelo neoliberalismo, estão inseridas. Elas, gradualmente, também têm suas vidas moldadas às características dos sistemas, tanto em pensamentos quanto em práticas, uma vez que “o neoliberalismo se tomou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretar, viverem e compreenderem o mundo” (Harvey, 2008, p. 4). E assim, aqueles que estão inclusos nessas bases são formados por elas, e formado por elas, as mantém como são permeadas pelas ideias que os formaram.

Com isso, todas as bases sociais, políticas e econômicas do Brasil, foram reformadas para se adaptarem ao então novo sistema político adotado, uma vez que “o modelo gerencial busca estabelecer uma cultura organizacional firmada nos princípios de gestão estratégica, do controle de qualidade e da lógica do mercado” (Silva, *et al.*, 2023, p. 520), descentralizando as obrigações do Estado para os estados e municípios, com fiscalização ativa das atividades desenvolvidas nas instituições públicas e a adoção de uma administração pública baseada em resultados numéricos das produções institucionais, eximindo de si mais responsabilidades que lhe caberiam.

Sob essa ótica, Silva e Santos (2022, p. 299) enfatizam que, com esses tipos de reformas, o Estado “tendo, como ponto de partida, a compreensão das interferências externas para a concretização de um modelo social, pautado na lógica do mercado, cuja ação é influenciar as reformas dos países em desenvolvimento, de modo que as vantagens econômicas estejam no centro das relações e/ou acordos estabelecidos”.

Assim, baseando-se na administração gerencial de empresas, a administração pública reformou o Estado redefinindo seus projetos e ações nas variadas dimensões sociais, inclusive na educativa, realizando reformas embasadas em suas ideologias para a mudança da sociedade conforme seus anseios. Isso porque, é consideravelmente mais fácil desenvolver sistemas de responsabilização, atribuindo às pessoas por supostos resultados, do que assumir as responsabilidades do processo que culminam no desenvolvimento de resultados positivos ou negativos, conforme as contextualizações, aos anseios sociais.

Até porque, “o discurso da qualidade foi (e continua a ser frequentemente) um discurso sedutor quando se baseia apenas numa racionalidade instrumental que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados quantificáveis” (Afonso, 2007, p. 18). E quando se foca somente em resultados quantitativos, sem considerar os processos e os contextos que os geraram, facilita achar pessoas responsáveis por eles.

Com isso, o Estado deixa de investir o que deveria nas diferentes esferas sociais para o bem comum do povo e passa a responsabilizar a população por não se adequar ao mínimo que ele supostamente investe para o progresso social. Assim, de acordo com Afonso (1999, p. 142-143), “a primeira estratégia exige convencer os cidadãos a reduzir ou, pelo menos, não aumentar os seus direitos”.

Conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, o papel de um Estado é de prover à população condições de progresso e desenvolvimento para todos aqueles que compõem o seu território em diferentes áreas da sociedade (Brasil, 1988), inclusive a da educação. Todavia, a partir do momento em que o Estado retira de si tal responsabilidade e age diferentemente dessa proposta, como aconteceu no Brasil a partir da década de 1990 com o início das políticas neoliberais e gerencialistas, e assim o Estado deixa de ser provedor para se tornar Avaliador (Silva; Santos, 2022).

Nessa ótica, o Estado desabitua-se de ser um promotor de condições dignas de vivências para configurar-se como um ente autoritário que vigia e avalia de maneira ativa todas as bases que ele administra sem possibilitar condições de melhorias para o que está sendo administrado, sendo uma delas a educação, procurando responsáveis para puni-los por aquilo que seria sua responsabilidade como Estado provedor, comportando-se como um Estado Avaliador.

De acordo com Afonso (1999), o Estado Avaliador é aquele que investe o mínimo nas esferas sociais e exige o máximo de adequação populacional a esse trâmite, tendo como interesse manter-se no poder através da manipulação social por meio do controle de todas as suas bases, adequando estas às ideologias partidárias dos grupos políticos que estão em sua administração. Portanto:

As reformas sociais, incluindo as educacionais, são postas para responder às crises econômicas que o capitalismo apresenta, na tentativa de manter a ordem e o progresso, como justificativa para o desmonte do Estado e a defesa de suas características (mínimo e avaliador) pelos defensores de reformas estatais. Estas são apresentadas como os caminhos possíveis para solucionar os entraves/conflitos econômicos que os representantes da classe burguesa vivenciam, sendo que a classe trabalhadora representa o grupo dos maiores afetados com acordos firmados, com a justificativa de decisões coletivas, chamadas de "democráticas".

Na organização da educação, as reformas pós-1990 congregam com os princípios que emergem do mercado, direcionando ações que respondem aos anseios do neoliberalismo, envolvendo as áreas da formação dos professores, do currículo escolar, do financiamento da educação e das proposições avaliativas. Dessa forma, há congruências entre os apelos do capital, educação com forte tendência para o mercado e a organização das políticas educacionais (Silva; Santos, 2022, p. 301).

À vista disso, torna-se perceptível que essa estratégia é desenvolvida porque quanto mais se controlam as massas sociais, mais se estabelece uma cultura de domínio e alienação sobre elas. Inclusive, ao ocultar reflexões sobre essa seara na educação, área que forma as pessoas como profissionais e cidadãos, é contínua a permanência no poder dos grupos políticos que idealizam as intenções formativas. Não é possível combater adequadamente algo que não se conhece e privando a população de refletir a respeito disso é impedir que ela perceba as realidades em que se encontra e busque possibilidades de alterá-las.

Sendo assim, o interesse do Estado Avaliador, além de nortear a sociedade e adaptá-la aos seus vieses, é avaliar de maneira fiscalizadora se essa realidade de fato está sendo vivenciada com êxito pela população. Para tanto, usam os meios educativos, que formam a sociedade, para que essa estratégia surta efeitos, objetivando “monitorar as aprendizagens dos estudantes, bem como direcionar os principais conteúdos a serem trabalhados por meio do currículo escolar, gerando mudanças nas organizações das escolas e na concepção de avaliação e de aprendizagem” (Silva *et al.*, 2023, 518). Até porque é através da escola, espaço que reúne as presentes e futuras gerações, que se pode construir um modelo de sociedade, mediante a formação que se estabelece.

Para esse fim, é necessário que haja reformas nos sistemas políticos, educativos e culturais do Estado para que ele conduza a educação conforme as suas perspectivas, “sem levar em conta a distribuição social desigual do capital cultural e econômico, ou ainda, fragilizando

direitos e conquistas da cidadania democrática em decorrência da diminuição dos investimentos públicos na educação” (Afonso, 2007, p. 15).

Sendo o Estado, por meio das políticas, que decidem por onde as bases sociais vão caminhar, estas foram reconfiguradas, passando a adotar as políticas e os projetos desse novo sistema em vigor. Inclusive, uma dessas bases foi a educação, uma vez que as políticas administrativas do Estado também influenciam as políticas administrativas da educação como a qualquer outra área que seja tutelada por ele. Conforme explicam Silva e Carvalho (2021, p. 400) ao sinalizarem que:

As reformas educacionais são caminhos políticos para a concretização de anseios e de modificações da prática social, efetivadas por burocratas que idealizam o modelo de sociedade e das questões inerentes ao Estado, com finalidade de possibilitar rupturas e permanências na forma de organização na administração pública e nas funções que são responsabilidade do Estado. Desse modo, todos os governos, por meio de suas concepções políticas, desenvolvem reformas as quais estão interligadas às necessidades/urgências, geralmente de cunho econômico, sociais de sua época, bem como às mobilizações da sociedade em prol de respostas para as problemáticas em questão.

Com isso, torna-se perceptível que as políticas educacionais se apresentam como resultantes de conflitos e tensões provenientes de embates na arena social, com o anseio da formação de uma sociedade padronizada com os estilos de vida da classe que a governa. Dessa maneira, é possível perceber que essas reformas, transformando as conjunturas de todas as esferas da sociedade, inclusive a educação, repercute diretamente no “chão da escola”.

Conforme Dias Sobrinho (2004, p. 706), “atualmente são os Estados os principais interessados e aplicadores da avaliação, especialmente na perspectiva das reformas, do controle e da regulação”. Isso porque, as atividades desenvolvidas na escola são norteadas através das políticas educacionais articuladas pelas concepções dos grupos políticos influentes no controle do Estado, seja através do currículo, da avaliação, dos projetos ou de qualquer outra estrutura escolar que possa ser utilizada, o que possibilita a modelagem do estilo de vida social conforme os seus anseios políticos e administrativos, redefinindo novas práticas sociais.

À vista disso, no que tange à educação, os efeitos das reformas administrativas redefiniram mudanças na maneira de condução das escolas, através de políticas de avaliação em larga escala por meio de testes padronizados e programas focalizadores nos quais “reverberaram na organização escolar, no currículo, na gestão e na cultura avaliativa, tendo como pressuposto a responsabilização dos profissionais da educação por resultados atribuídos à escola pelo Estado” (Silva; Carvalho, 2021, p. 400), tomando conta de todas as áreas da educação brasileira.

Um exemplo disso é o Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB), criado na década de 1990 que se configurou como um “mecanismo que possibilita ampliar a visão sobre os resultados da qualidade da educação básica, por meio dos testes padronizados, repercutindo nos direcionamentos vivenciados pela escola com a finalidade de atender os objetivos apresentados” (Silva; Santos, 2022, p. 302).

Sob essa ótica, é possível perceber que o SAEB se configurou uma ferramenta avaliativa para fiscalizar as redes escolares do país (Silva; Carvalho, 2021), a cada dois anos, e com isso monitorar tanto as aprendizagens dos estudantes quanto os conteúdos que poderiam ser trabalhados em sala de aula por meio do currículo, da própria avaliação e da articulação de projetos voltados a isto, uma vez que causando mudanças em toda a organização da escola para atender a essas necessidades.

Inclusive, cabe destacar que desde a primeira edição do SAEB, criado e aplicado em 1991 sob a mudança de governo do ex-presidente Itamar Franco para o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, o sistema avaliativo passou por várias modificações, conforme as investidas dos grupos políticos que estavam no poder em tempos de sua aplicabilidade, refletindo a configuração social do Brasil naquele exato momento, de mudança política, administrativa e educativa, até porque:

A engrenagem do processo político direciona papéis para os distintos profissionais da educação, com a finalidade de que a escola, que está na ponta pedagógica do ato educativo, desenvolva os princípios indicados nas políticas educacionais, orquestrando, assim, os paradigmas em evidência. Há uma sistemática elaborada com o propósito de configurar modelos, estabelecendo um vínculo significativo entre os espaços educativos e as possibilidades de construção de uma norma social que contribua para o alcance dos objetivos políticos mais amplos, por meio de competências e habilidades advindas do prisma de capital (Silva; Santos, 2022, p. 300).

Em outras palavras, é válido socializar que essas avaliações têm como proposta não apenas fiscalizar as escolas e as suas atividades, mas também, através dos resultados, em dissonância com os processos que os resultam, aplicar nos testes padronizados as ideologias dos grupos políticos vigentes a fim de que o currículo, gestão e organização da escola se moldem a esses testes padrões e aos tipos de conteúdo que neles são apresentados.

Essa realidade, adentrou aos poucos no cenário escolar brasileiro até tornar-se base (Silva, *et al.*, 2023) nas formas de gerir as escolas e suas atividades, fazendo surgir uma cultura de responsabilização sobre a escola pública e seus profissionais pelos resultados nos quais o próprio Estado deveria assumir a responsabilidade, ou, ao menos, prover condições dignas aos profissionais da educação para trabalharem o processo.

Gradativamente a cultura da avaliação foi sendo inserida nos espaços sociais e ganhando repercussão na escola pública, resultado da redefinição do papel do Estado com as reformas pós 1990, em que transferiu para as diferentes áreas sociais as questões inerentes às suas próprias funções. Dessa forma, outras políticas educacionais da mesma configuração foram sendo instaladas, ao decorrer do tempo, em conformidade com as perspectivas da gestão gerencial que lança exclusivamente sobre a comunidade escolar a responsabilização dos resultados escolares. É o que Silva *et al.* (2023, p. 519) apresentam ao dizer que:

A descentralização propagada pelos reformadores estatais está condicionada ao princípio da desconcentração, no qual o Estado exime-se de sua função e transfere as responsabilidades para o local nos qual as políticas acontecem. Assim, o município e a escola tornam-se espaços de concretização de ideias formuladas pelo Estado, sendo os locais, por excelência, para a efetivação de ações necessárias para o alcance dos resultados exigidos por ele.

Esses resultados são objetivados por entidades que aos poucos adentraram no sistema governamental e apresentando pensamentos semelhantes aos que estão no poder dele, como conglomerados educacionais, para que através da fiscalização e do direcionamento escolar a sociedade torne-se complacente com seus pensamentos, serviços e produtos. Instituições formadas por pessoas que não estão inseridas no contexto da escola pública e mesmo assim apresentam-se a frente de pautas e projetos educativos (Afonso, 2007).

Essas ações influenciam em toda a realidade escolar e repercutem em todas as suas áreas, sendo a primeira delas a gestão e coordenação pedagógica. Isso porque, tendo o Estado lançado sobre os municípios a responsabilidade de produzir resultados que lhe favoreçam, os municípios, por sua vez, lançam sobre as suas respectivas secretarias de educação esse infortúnio. As secretarias, cobradas para que produzam os resultados desejados pelo sistema gerencial governamental, lança sobre a escola a responsabilidade de cada uma delas criarem tais resultados.

Essa configuração é passada com veemência para aqueles que representam as escolas em seus planejamentos, atividades e organização, isto é, os gestores e coordenadores escolar, que para corresponderem a solicitação reorganizam todo o sistema político-pedagógico da escola a fim de que ela se mobilize para satisfazer os resultados. Com isso, os professores acabam sendo atingidos por essa cultura de responsabilização e diante das cobranças dos gestores precisam se articularem para que, em suas práticas pedagógicas, possam trabalhar aquilo que possa dar retorno aos anseios do Estado. É o que apresenta DiasSobrinho (2004, p. 717), ao dialogar que:

[...] Para fins de controle, interessa aos governos e agências de financiamento ter informações acerca do desempenho econômico-financeiro, dos rendimentos

escolares, da eficácia administrativa. Os instrumentos e as práticas dessa responsabilização e dessa responsividade contábil e gerencialista se constituem muito mais como controle que como avaliação, têm muito mais um sentido burocrático e fiscalizador que propriamente educativo ou formativo. Promovem a ideologia da eficácia da gestão segundo os modelos empresariais, centrados nos ajustes estruturais de forte concentração de poder, porém não vinculam a eficácia administrativa às funções pedagógicas e científicas e às finalidades essenciais da educação. Levada a limites extremos, essa responsabilização e essa responsividade produzem um importante deslocamento de sentido, que consiste na redução do exercício participativo na vida social, na cidadania pública, enfim, na responsabilidade pedagógica, política e científica da educação ante a sociedade, à exigência de prestar contas aos governos e às agências de financiamento e regulação.

Essa situação muda toda a estrutura da escola, uma vez que, para atender as demandas provenientes dos testes padronizados, é necessário que seja adequada aos conteúdos, raciocínios e perspectivas daqueles que articulam tais questionários. Assim, sendo a escola um campo complexo e com diferentes facetas de acordo com a realidade local na qual está inserida, as necessidades que deveriam ser trabalhadas nas práticas pedagógicas, conforme a realidade dos estudantes, são substituídas por atividades idealizadas pelos testes padronizados para que possam retornar positivamente às suas perspectivas, “a qual responsabiliza as escolas e os profissionais pelos resultados educacionais percebidos por meio dos testes padronizados” (Silva; Carvalho, 2021, p. 405)..

Em sua maioria, os projetos pedagógicos, literários e comunitários ou acabam deixando de existir, sendo substituídos por aulões, simulados e preparativos para a realização anual desses testes, ou, existindo, limitam-se a explicar somente as áreas consideradas como relevantes para a sistematização dos testes, que são as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Nesse contexto, outras disciplinas importantes para a formação da identidade dos estudantes, que dialogam sobre a realidade local e cultural de cada escola em sua realidade, acabam sendo excluídas dos projetos e propostas da escola.

Com isso, torna-se perceptível que além das mudanças nos modelos de gestão escolar, também ocorrem mudanças no currículo da escola. Isso porque, o currículo se apresenta como o norteador de todas as práticas pedagógicas (Sacristán, 2013) e adaptá-los às avaliações em larga escala, mecanismo de fiscalização que o Estado Avaliador detém, significa moldá-lo e adaptar as atividades norteadas por ele em práticas condizentes com os anseios ideológicos dos grupos políticos que estão no poder e formulam os testes padronizados das avaliações em larga escala, pois “a avaliação tem papel não só técnico, mas sobretudo ético e político de grande importância nas transformações e reformas” (Dias Sobrinho, 2004, p. 703).

As avaliações escolares também são reconfiguradas a se padronizarem com as referências que recebem das avaliações em larga escala idealizadas pelo Estado Avaliador, pois

através do modelo gerencial de administrar empresas, ele tem o objetivo de fiscalizar todos os resultados daquilo que ele está investindo financeiramente, como fazem os empresários com as mercadorias produzidas em suas indústrias. Até poque “uma das expressões do neoliberalismo na educação é a tentativa de transplantar para a escola pública formas de gestão empresarial ou que se mostram mais adequadas para as organizações que visam o lucro” (Afonso, 2005, p. 44).

Embora existam diferentes tipos de estudantes em sala de aula que possam expressar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem através de diferentes maneiras, apenas uma, as coligadas aos estilos dos testes padrões acabam sendo, na maioria das vezes, unificada como a forma avaliativa da escola. Isto porque são as únicas que focalizam inteiramente nos resultados sem a necessidade de aplicar as devidas atenções aos processos pelos quais os resultados foram obtidos.

Inclusive, além de repercutir na forma de avaliação na escola pública, o Estado Avaliador também repercute sobre aquilo que está sendo avaliado. Isso porque, com as mudanças no currículo em prol dos testes padronizados, o próprio Estado apresenta, sob sua ótica, as habilidades que devem ser trabalhadas e avaliadas na escola, habilidades estas que correspondem aos seus anseios particulares, uma vez que, é o próprio Estado que as formulam e apresentam como essenciais para a formação educativa. Sobre isso, Silva *et al.* (2023, p. 520) reforçam que:

Com a finalidade de alcançar os objetivos propostos, os agentes promotores da reforma estatal, juntamente com as políticas desenhadas pelos organismos internacionais, intensificaram as mudanças no contexto da gestão escolar, do currículo e da avaliação da aprendizagem, rompendo com a perspectiva da gestão democrática e salientando os postulados da gestão gerencial, agregando ao gestor escolar e demais profissionais a responsabilidade pelos resultados da escola.

Assim também acontece com as demais áreas do sistema escolar e com todos aqueles que fazem parte de sua personificação, seja direta ou indiretamente, intra ou extraescolar. Também, além de sobrecarregar a escola, a gestão pedagógica e os professores, os estudantes também são atingidos pela cultura da responsabilização promovida pelo Estado Avaliador. Isso porque, além de serem privados de desfrutar de uma educação que os forme para protagonizarem vivências em suas realidades locais e nas diversas ações de seus respectivos cotidianos, os estudantes e a comunidade local na qual eles fazem parte, são também responsabilizados pelo sistema caso, ao realizar os testes, não apresentem os resultados esperados.

As escolas, por sua vez, acabam sendo representadas pelos resultados quantitativos apresentados matematicamente pelas notas dos testes padronizados, sendo selecionadas como as melhores aquelas que obterem resultados superiores que as demais de sua localidade,

assemelhando-se ao comércio das empresas, nas quais as lojas com os melhores produtos são consideravelmente melhores que as demais e por isso mais procurada pelos clientes.

De acordo com Afonso (1999, p. 145), “a introdução de um currículo nacional e de uma avaliação também em nível nacional transmite a ideia de que o governo está preocupado com os consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais – o que é, afinal, a principal preocupação do mercado”, transformando assim a educação em mercadoria.

Os pais são vistos como clientes, a escola como empresas e aqueles que compõe o seu corpo são vistos como os colaboradores responsáveis pela geração de produtos para satisfazerem a clientela. E, nessa ótica, o Estado Avaliador se configura como as empresas que tem como proposta conquistar seus clientes para que, comprando seus produtos, se mantenha perpetuamente em ascensão na pirâmide econômica. É o que apresenta Afonso (1999, p. 150), quando advoga que:

Se, no que à educação escolar pública diz respeito, uma das dimensões mais expressivas dos valores neoconservadores foi a emergência do Estado-avaliador, em termos de valores neoliberais o mais importante terá sido a introdução de mecanismos de mercado nesse mesmo domínio. [...] Por um lado o Estado quer controlar mais de perto os resultados escolares e educacionais (tornando-se assim mais Estado, Estado-avaliador), mas, por outro, tem que partilhar esse escrutínio com os pais visto agora como clientes ou consumidores (diluindo também por aí algumas fronteiras tradicionais, e tornando-se mais mercado e menos Estado). Produz-se assim um mecanismo de quase mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos, educacionais (de que a criação de um currículo educacional é apenas um exemplo), permite, ao mesmo tempo, que os resultados/produtos do sistema educativo sejam controlados pelo mercado.

Seguindo essa linha de raciocínio, cabe socializar que igualmente ao mercado, as instituições acabam sendo financiadas conforme seus resultados e além do Estado estar fazendo a educação de mercadoria, convence, por meio de suas estratégias de *marketing*<sup>3</sup> político, de que não está fazendo isso. Até porque esse tipo de Estado não deixa de fiscalizar e regular, mas busca exercer esse feito ocultamente para que não haja o menor índice de possibilidade da população o descobrir.

O interesse do Estado Avaliador, usando a educação como uma das ferramentas para atingir seu objetivo, é o fato que controlando os conteúdos e as atividades orientadas pelo currículo e avaliando veemente se essa realização está sendo experimentada, o controle sobre os pensamentos, conhecimentos e comportamentos populacionais são administrados a fim de que, em tempos eleitorais, as massas populares, sem conhecer a realidade por trás das

---

<sup>3</sup>O *Marketing* de uma empresa é aquele responsável por articular propagandas que convençam ao público consumidor de aderirem os seus produtos, apresentando-os vantagens supostamente benéficas na adesão de seus produtos, independentemente se de fato eles são satisfatórios ou não.

verdadeiras intenções do Estado o mantenha, junto com aqueles que o domina, no poder. Isso porque, “de um modo geral, a engrenagem política é resultado de uma teia complexa, na qual se organizam as práticas educativas, a partir da construção de objetivos regulatórios, apresentando o interesse de grupos que influenciam os caminhos educacionais” (Silva *et al.* 2023, p. 527).

Dessa maneira, ao invés do uso do tempo nas atividades escolares por intermédio de metodologias pedagógicas que formem democraticamente e criticamente os estudantes para a conduta profissional e cidadã, o período de atividades na escola acaba sendo utilizado para estudos em prol dos vieses e testes padronizados pelo Estado, evitando, assim, possíveis construções críticas e reflexivas que identifiquem o mínimo e não o máximo do que ele investe e atua para a edificação de condições mais dignas de vida para o povo, formando os estudantes para a vivência exclusivamente no mercado e não integralmente na sociedade.

Vários testes e projetos com essas mesmas características foram se desenvolvendo ou se rearticulando ao longo do tempo, sejam por grupos políticos de direita quanto de esquerda, e gradativamente repercutindo na escola e em suas variadas especificidades, até comprometer toda a estrutura educativa e a rotina dos seus participantes. Com isso, “assistiu-se a um aumento do controle do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de ‘competências essenciais’ em diferentes níveis de ensino” (Afonso, 2007, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, foi um desses projetos. Articulados entre os anos de 1998 a 2000 ainda sob os comandos do sistema gerencial promovido pela gestão administrativa de Fernando Henrique Cardoso. Com eles, orientações e formulações de conteúdos a serem vivenciados pelas escolas e avaliados pelo sistema político vigente foram desenvolvidos por meio de matrizes e habilidades consideradas essenciais para o Estado. Matrizes e habilidades condizentes com suas respectivas ideologias e seus objetivos mercadológicos.

Conforme Tolentino-Neto (2023, p. 24), “criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação – sobretudo da educação pública – podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos”. Diante disso, os professores e todos os que compõem o sistema escolar, viram-se obrigados a se adaptarem a essas correntes ideológicas e adaptarem toda a estrutura da escola para a correspondência dessas matrizes e habilidades a partir do momento que elas entrassem em vigor pelo plano de governo.

Isso porque, um dos principais causadores responsáveis pela criação e articulação dessa realidade foi o objetivo dos estudantes se adaptarem àquilo contido e promovido pelas

avaliações em larga escala em prol de resultados positivos nos testes (Silva, *et al.*, 2023), para que dessa forma pudesse acontecer o destaque dos municípios e de suas respectivas escolas diante do cenário educativo do país, uma vez que:

A contradição evidenciada na política educacional é resultado das múltiplas forças dos grupos políticos, os quais sinalizam os seus principais interesses por meio da prática educacional. No caso do Estado brasileiro a cultura das avaliações em larga escala instaurou-se nas práticas escolares e nas diferentes redes e sistemas de ensino, uma vez que as políticas educacionais possibilitam o aprimoramento e a difusão dos seus ideais, valorizando as escolas e as redes que têm melhor desempenho nos testes (Silva; Carvalho, 2021, p. 409).

Isso contribuiu para que as habilidades, planos e matrizes desenvolvidos de maneira geral pelo sistema educativo do país se adequassem aos conteúdos dessas provas a fim de que seus resultados passassem a ser positivos, independentemente se as realidades das escolas alcançadas por esse sistema estivessem no mesmo contexto e realidade dos que são promovidos pelas avaliações em larga escala, pois tanto esses tipos de parâmetros quanto os testes padronizados sustentados por eles “não mostram o retrato fiel das condições de qualidade das escolas que são avaliadas” (Silva; Carvalho, 2021, p. 408).

Por isso, Parâmetros Curriculares Nacionais como estes não só mantiveram a redução da qualidade da educação a números simbólicos e ao desprezo do processo que os resultaram, mas também ajudaram a manter as avaliações em larga escala como as norteadoras das práticas pedagógicas, culminando na criação de outras ferramentas igualmente a elas, que mantiveram e propagaram essa realidade. Uma delas foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb.

A partir dos anos 2000, especificamente no ano de 2007 com o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva<sup>4</sup>, visando complementar as políticas de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica em que “as matrizes são formadas por descritores, que podem ser definidos como a associação entre os conteúdos curriculares e as competências e habilidades aprendidas pelos alunos” (Silva; Carvalho, 2021, p. 406), competências e habilidades estas articuladas pelo Estado Avaliador, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Igualmente ao Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Ideb configura-se como um índice que apresenta os resultados das avaliações padronizadas em larga escala, com o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do fluxo escolar, isto é, taxas de aprovação, evasão e reprovação, visto pelo Censo Escolar e com ele “a continuidade das políticas

---

<sup>4</sup> Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) teve como antecessor o ex Presidente Fernando Henrique Cardoso e como sucessora a companheira de partido (Partido dos Trabalhadores – PT) a ex-presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Atualmente (2023-) é o presidente da República Federativa do Brasil, tendo como antecessor o ex-presidente Jair Bolsonaro (2019-2022).

reguladoras e de responsabilização das práticas educativas, originadas das políticas gerenciais, congregando com a ideologia da educação como mercadoria, com caráter redutor e tecnicista” (Silva, *et al.*, 2023, p. 522).

Nessa ótica, é possível identificar que o Ideb tem como objetivo apresentar a qualidade da educação de cada estado e município brasileiro, com suas respectivas redes de ensino e escolas, por meio de resultados quantitativos, e não qualitativos, obtidos através de números extraídos dos testes padronizados e não das realizações que os processos educativos possam apresentar na formação intelectual e cidadã dos estudantes.

Com o foco nos resultados e não nos processos que os geraram, continuou sendo comum por parte do Estado Avaliador (Afonso, 1999) ao decorrer da história culpar alguém por essas decorrências e este alguém são as escolas e os seus participantes que, competindo com as demais, apresentem os resultados inferiores do que elas, quando nem mesmo, em muitas realidades, condições dignas de trabalho e apoio social receberam. E mesmo se tivessem recebido, na arena social (Afonso, 2005) promovida pelo Estado Avaliador, em termos de competições numéricas entre as escolas, sempre haverá aquela que terá um resultado menor do que as outras, sendo atingida pelos impactos causados através da cultura da avaliação.

Conforme essa situação, mais uma vez, é possível perceber que o Estado Avaliador definido por Afonso (1999) e enraizado na política nacional, além de ter adaptado o sistema educativo ao sistema mercantil, pautados na produtividade e eficácia numérica, busca convencer a população de que são as próprias escolas, e não ele, quem tem a responsabilidade pelo suposto fracasso ou sucesso escolar, desconsiderando todas as outras variáveis como condições dignas de trabalho, boas estruturas dos prédios, disponibilidade de materiais didáticos e recursos pedagógicos, pagamento correto do salário dos professores, programas e projetos que formem a comunidade para o exercício da cidadania e vários outros recursos que são de sua responsabilidade, nas quais não são consideradas nas avaliações em larga escala e que contribuem para esses resultados.

Assim, torna-se perceptível que o Ideb apenas continuou e intensificou aquilo que o SAEB em tempos passados tinha começado, construindo a lógica da “responsabilização da escola pelo sucesso ou fracasso escolar, sem levar em consideração outras variáveis que interferem no processo e que relegadas ou negligenciadas pelas avaliações podem comprometer o resultado (Silva; Carvalho, 2021, p. 406), fundado exclusivamente em resultados numéricos, os quais são mais fáceis de controlar e responsabilizar, e não em práticas éticas e democráticas que vão além de números.

E para manter essa cultura com o intuito de possuir o domínio sobre a formação da sociedade sobre toda ela em suas múltiplas esferas, políticas como as destacadas anteriormente continuaram a ser desenvolvidos e aperfeiçoados ao decorrer do tempo, sendo a mais recente delas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para padronizar todo esse processo e fazê-lo funcionar como uma engrenagem. Conforme Tolentino-Neto (2023, p. 36):

Somada às ações em redes sociais (vídeos e mensagens virais “lacradoras”) e nos ambientes escolares (por meio de cartazes, brindes, cursos e palestras), a ideia da necessidade de um currículo nacional foi tomando corpo até parecer uma ideia óbvia, inquestionável, unânime. Nesse ponto, quando toda uma comunidade parece estar pensando parecido, é o momento de legitimar as reformas.

E assim, criada no ano de 2017, no governo do ex-presidente Michael Temer (2016-2019)<sup>5</sup>, o qual continuou adotando o mesmo sistema político gerencial das gestões anteriores, a Base Nacional Comum Curricular, inspirada pelas exigências das avaliações em larga escala, foi a padronização dos currículos das escolas através de habilidades e competências consideradas essenciais para o Estado (Tolentino-Neto, 2023). E por quem estar no poder do Estado ser aqueles que articulam tais competências e habilidades, estas foram idealizadas conforme as ideologias dos grupos políticos que as articularam.

Como grupos empresariais, bancários e capitalistas apresentam relevância nas influências que exercem sobre o Estado gerencial, que tem como base ideológica os sistemas das grandes indústrias, os seus interesses também são representados pelos grupos políticos que administram o Estado. Sendo assim, devido ao Estado controlar a educação quem é formado por ela, esses grupos empresariais que estão junto dele também exercem seus interesses nesses controles.

Também, “na aprovação da BNCC, alguns movimentos organizados articularam com a mídia tradicional formas de direcionamento da opinião pública: nos editoriais, nos telejornais, nas matérias impressas e nos programas de TV temáticos” (Tolentino-Neto, 2003, p. 36), sendo essas bases fonte de propagação de notícias e formadoras de opinião da sociedade.

Por isso, torna-se perceptível que uma considerável parte das habilidades e competências apresentadas pelo Estado como essenciais para o desenvolvimento educacional por meio da BNCC sejam pautadas em capacidades almejadas pelo setor de produção das empresas e indústrias, que propicia mais uma formação para o desenvolvimento hábil no mercado do que para a vivência integral na sociedade. São por essas razões que Silva e Santos (2022, p. 306) advogam que:

---

<sup>5</sup> Após o impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, aliada política do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, Michel Temer assumiu o poder, tendo como antecessora Dilma Rousseff (2011-2016) e como sucessor o ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

A padronização do currículo escolar reduz as possibilidades formativas com caráter de uma educação integral para os estudantes na medida em que minimiza os saberes escolares acumulados historicamente pela ciência, pela pesquisa em relação à arte, à cultura, à filosofia, à história, declinando o currículo aos conhecimentos atrelados às avaliações em larga escala, prescrevendo os conteúdos a serem trabalhados. Esse modelo de educação é resultado de uma visão de sociedade que preza pelo caráter mínimo do Estado, sendo o espaço escolar entendido como o lugar de formação de mão de obra na perspectiva de um cidadão alheio aos problemas sociais.

Em outras palavras, esses são resultados de um modelo político de educação pensado por sujeitos, que em sua maioria, não estão envolvidos com as pautas sociais tanto quanto os professores e os demais profissionais da área educativa que vivem no chão da escola. Até porque, o que pode ser considerado como bases, habilidades e competências essenciais para alguns, pode não ser para outros de acordo com seus contextos de vida e realidades. E os professores, que conhecem suas turmas e as realidades de cada uma delas, acabam não trilhando os caminhos que desejam para seguirem caminhos que burocratas e outros não docentes desejam que sejam trilhados.

Por isso, padronizar o currículo, norteador das práticas pedagógicas, para adaptá-lo às exigências de avaliações em larga escala, além de culpar a escola por resultados pelos quais ela não tem culpa, mas sim os articuladores dessas padronizações, retira das escolas e de seus profissionais a autonomia de realizar projetos políticos-pedagógicos que de fato a comunidade em torno de cada uma delas esteja verdadeiramente necessitando.

Dessa forma, o Estado Avaliador além de fiscalizar o que está sendo desenvolvido nas atividades escolares, passa a concretizar, por meio dessas bases, a prática de suas ideologias e a propagação de seus ideais, com habilidades próprias do seu sistema e da atuação nele, pois como denuncia Afonso (1999, p. 15) “assistiu-se um aumento do controle do Estado sobre as escolas, através, por exemplo, da criação de currículos e parâmetros curriculares nacionais (PCNs), bem como através da definição de competências essenciais em diferentes níveis de ensino”.

Isto é algo que é recorrente até os dias atuais, mesmo entrando na administração política do país presidentes e grupos políticos de distintos partidos e princípios, até porque cada grupo político pretende formar a sociedade e conduzi-la conforme seus interesses e correntes de pensamento.

Por essa razão, diversos testes, bases e projetos com essas mesmas características foram se desenvolvendo ao longo do tempo, sejam por grupos políticos tanto de direita quanto de esquerda, e gradativamente repercutindo na escola e em suas variadas especificidades, até comprometer toda a estrutura educativa e a rotina dos seus participantes em sua função social

dentro e fora da escola. E como tais políticas educacionais conduzem as escolas, o Estado Avaliador pretende a controlar a fim de também desenvolver o controle sobre a vida daqueles que são envolvidos por elas.

Sendo assim, levando em consideração essas contextualizações, na seção seguinte será possível visualizar como se personifica essa realidade educativa e, contextualizada por ela, como se configura a função social da escola, os elementos que contribuem para a sua realização, as influências que ela exerce para aqueles que fazem parte dela e para a sociedade em seu entorno e o porquê o Estado Avaliador apresenta tanto interesse no controle.

## **2.2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA E SEUS PROPÓSITOS POLÍTICO-SOCIAIS**

A educação se configura como o ato formativo de caráter político, intelectual e social que “reflete o momento histórico em que se desenvolve” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 2) com a finalidade de preparar aqueles que participam dos processos educativos para vivências em vários momentos e situações de suas vidas. São com as descobertas, os saberes, as aprendizagens e as experiências mediadas em seu processo formativo que as pessoas vão construindo sua identidade e sua ótica sobre a vida em seus diversos estágios.

Embora nasçam em uma sociedade, as pessoas não nascem socialmente formadas (Ramos; Leite; Filho, 2012), precisam vivenciar momentos de formação intelectual, cidadã e social ao longo do tempo para que, interagindo com o mundo que o cerca e seus participantes, recebam formações para o decorrer de suas trajetórias que servirão como referências para as suas relações com os espaços que frequentem, com os sujeitos que participam desses âmbitos e até consigo mesmas.

Conforme a Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu 205º artigo “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Com isso, configura-se como dever do Estado promover na escola uma cultura que formem os estudantes para atuações políticas, sociais, culturais, profissionais e cidadãs em todos os ambientes que eles possam estar inseridos e em todas as áreas sociais que possam protagonizar.

Como as políticas administrativas da sociedade influenciam as políticas educacionais (Afonso, 1999), isso significa dizer que em um país de carácter democrático, é preciso que o Estado articule propostas educativas que possibilitem ao povo o exercício democrático da

cidadania no seu cotidiano representado pelos variados espaços e convívios sociais que cada pessoa tem ao longo de suas trajetórias.

Até porque, cômsona a Constituição Federal, no que tange à educação no cenário social brasileiro, é dever da família – dentro de suas condições e possibilidades - e do Estado, o qual propicia tais condições e possibilidades à família, promover uma educação de qualidade (Brasil, 1988), que possa preparar os sujeitos envolvidos no processo educativo para vivências dentro e fora do ambiente escolar, formando-os para o exercício pleno da cidadania.

Por isso, configura-se como relevante a associação do que é vivido fora da escola para as práticas dentro dela, quanto o que é descoberto na escola para a protagonização de momentos fora dela. Até porque, é importante que o estudante não tenha apenas acesso à escola, mas sintase parte dela e que também fora da escola, quando for protagonizar vivências em sua comunidade, possa reconhecer, relembrar e praticar aquilo que descobriu, construiu e aprendeu dentro da escola. Sobre isso, Sousa e Santos (2020, p. 5) dialogam que:

Muitas vezes o professor não busca manter uma ponte entre a realidade do aluno com os conteúdos abordados em sala e, assim, toda a ação se desenrola de tal forma que acaba sendo insignificante e totalmente dispensável ao aluno, pelo simples fato dele não conseguir compreender a valia desse conhecimento (formal) para a sua vida. Por isso, interessa que o educador perceba que a vida fora da escola não pode ser desconectada da vida escolar.

À vista disso, torna-se importante socializar que a escola deve não apenas promover a formação científica do estudante, pois esta compõe uma, das muitas, áreas da vida, mas também uma formação que contribua para a construção da identidade social de cada sujeito, pois desvirtuando-se dessa proposta, a escola “tende a prejudicar as classes menos favorecidas as quais precisam da escola para obter determinadas informações que possam favorecer o acesso ao saber e a busca pela superação das condições sociais impostas” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 4).

É por isso que, o objetivo da educação em um país tutelado pela democracia, é a formação plena e integral do seu povo a fim de que possam viver com dignidade e autonomia nos variados campos sociais que possa adentrar. Pois, ao decorrer da história (Ramos; Leite; Filho, 2012), a educação reflete as condições políticas e estruturais da sociedade na qual está inserida. E para tanto, as escolas públicas, que reúnem a comunidade na qual está construída, desempenha a função social de formar e educar democraticamente os que lhe são tutelados para a vida na sociedade e em suas variadas ramificações.

A escola é um dos primeiros espaços de socialização que permeia a construção da identidade daqueles que dela participa (Cavalcanti, 2000). Isso porque, a escola recebe pessoas de diferentes realidades, conjunturas, crenças, tradições, culturas pensamentos e

comportamentos. Com isso, ela configura-se como um campo complexo e diversificado. Sendo assim, sua configuração constrói-se na pluralidade daqueles que a constitui e desde os profissionais que atuam na educação aos estudantes que compõe a rotina cotidiana escolar, cada característica que eles possuem são relevantes para a construção do perfil da escola e dos projetos que ela representa na sociedade.

São espaços de construções e desconstruções, é “um espaço em que se desenvolvem as relações entre indivíduos de diferentes culturas e onde também ocorrem comportamentos, tradições, costumes, ideias, opiniões, valores, expectativas, anseios, rotinas, entre outros” (Veiga, 2013, p. 160), ou seja, é um ambiente articulado pluralmente, de maneira diversificada, tendo como proposta alcançar a todos aqueles que fazem parte de sua constituição e tudo aquilo que estes sujeitos representam conforme suas histórias e características.

Assim, reunindo no mesmo ambiente pessoas de diferentes identidades, a escola configura-se como um dos primeiros espaços que promovem a interação entre realidades e concepções diferentes umas das outras (Pequeno, 2003), o que gera descobertas, construções de novos saberes, práticas de tolerância para com o diferente e também variados conflitos durante o período de convivência e o que definirá os desfechos dessas experiências serão as conduções pedagógicas que permearão a construção do processo.

Como os estudantes protagonizam vivências tanto na escola como em todas as áreas da sociedade, torna-se significativo que o processo de ensino e aprendizagem possa contemplar a realidade de cada um deles, considerando suas coletividades e singularidades, a fim de formá-los para uma atuação acadêmica e cidadã tanto para a escola quanto para a vida. São por essas razões que, conforme Cavalcanti (2000 p. 3):

A dicotomia existente entre conhecimento e vida salta aos olhos. O que se aprende na escola parece não relacionar-se com a vivido: o que é pior, o aluno, esta criança que tem na escola um dos seus primeiros passos de socialização, passa por esta instituição parte de sua vida e com raras exceções recebe uma formação que vise o seu desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão. Não é que a escola deva descuidar-se da transmissão do conhecimento. É que o conhecimento é apenas uma parte e não o todo da formação humana. Enquanto humanos, somos seres sociais e políticos. Convivemos com outros indivíduos, temos uma vida pública. E não é simplesmente, a formação intelectual, o conhecimento, que nos ajuda na construção de novas relações sociais e de um convívio que aponte para uma sociedade mais humana porque mais justa e solidária.

Nessa ótica, torna-se relevante que nas práticas pedagógicas sejam desenvolvidas temáticas e eixos que possibilitem os estudantes a compreenderem que o que estudam na escola pode ser aplicado na vida e o que é proveniente da vida social pode ser acolhido e valorizado na escola, pois "quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais, mais o estudante poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações,

adaptações e transferências que ele virá fazer para as situações da vida real" (Kleiman, 2005, p. 23).

Por estar presente em diferentes realidades e contextos sociais, cada escola apresenta os perfis necessários conforme a realidade da comunidade na qual está inserida. Tanto a comunidade ao seu entorno contribui para a formação da identidade da escola, quanto a escola em suas práticas e projetos contribuem para a formação e o desenvolvimento de cada comunidade na qual faz parte.

Isso porque, “o aluno é o principal sujeito da atividade pedagógica, devendo esta sempre vincular o ensino formal com a realidade dos estudantes, pois tal associação corrobora para o sucesso que vai além da aprendizagem tecnicista dos conteúdos prontos” (Sousa; Santos, 2020, p. 2). Por isso, é importante unir os saberes científicos descobertos durante o processo de ensino e aprendizagem com os saberes populares oriundos das vivências sociais, visto que ambos formam a identidade dos estudantes.

Com isso, é possível perceber que “a escola (sobretudo, a escola pública) cumpre sempre (de forma latente ou manifesta) uma série de funções de socialização e de promoção de cidadania(s), de instrução, de estimulação, de integração e de controle social” (Afonso, 2005, p. 42). Até porque, as pessoas saem da sociedade para a escola e voltam da escola para a sociedade, assim, coligadamente, uma faz parte da realidade e da formação da outra.

Ao formar os sujeitos para a atuação social, a escola indiretamente forma as outras áreas da sociedade nas quais esses sujeitos participarão. O que apresenta Freire (1979) ao socializar que a educação não muda diretamente o mundo, a educação muda as pessoas que fazem parte dele e mudadas pela educação e pela função social e formativa da escola, essas mesmas pessoas mudam o mundo no qual fazem parte, reconhecendo seu espaço nele e as contribuições que podem fazer para torná-lo melhor.

Se as características comunitárias contribuem, através de seus cidadãos, para a formação do perfil da escola (Afonso, 2005), os projetos políticos e pedagógicos da escola, por meio da formação de seus estudantes, também contribuem reciprocamente para a formação intelectual, afetiva, social e cultural da comunidade que a permeia. Sendo assim, os conteúdos, projetos, planos e pautas defendidas pela escola, também serão aquelas adotadas pelos sujeitos que diretamente ou indiretamente a compõe,

Em outras palavras, como a escola é um campo complexo, a sua função social é formar os sujeitos que fazem parte dela para a atuação integral na sociedade em suas variadas ramificações, visto que, na vivência cotidiana dos estudantes, em vários tipos de contextos e lugares, estes carregam consigo todas as aprendizagens experimentadas no chão da escola e

aplicam esse saberes nos lugares que frequentam, sejam eles de cunho afetivo, familiar, religioso, comunitário, esportivo, intelectual e em todos os outros que compõe a diversidade social presente em nosso dia a dia.

Para isso, Ramos, Leite e Filho (2012, p. 4) advogam que “sendo responsável pela aprendizagem, cabe a escola propiciar a todos que a ela tiverem acesso, os instrumentos necessários à aquisição do saber sistematizado” e que também a identidade desses sujeitos, seus saberes e suas culturas oriundas de suas relações sociais fora da escola também devem ser consideradas, acolhidas e valorizadas em sala de aula, “pois é através delas que se constrói a ciência. É pela mediação da escola que o saber espontâneo passa ao saber sistematizado”.

Nessa ótica, cabe socializar que as atividades e os projetos desenvolvidos no ambiente acadêmico não são apenas para a vivência dentro da escola, mas também para que sejam vividos fora dela. Por isso, se a escola é pública, ele deve atender os anseios do público no qual faz parte da realidade em que ela foi construída. Então:

Se o que caracteriza a escola pública é a prossecução de valores do *domínio público*, isto é, os valores coletivos de justiça, da equidade e da cidadania, os modelos de *management* privado não poderão servir estes valores, porque uma organização que envolve cidadãos, que visa construir uma cidadania crítica e contribuir para ampliar direitos humanos básicos é, necessariamente, muito diferente de uma organização que atende pragmaticamente clientes e consumidores dependentes da lógica de mercado (Afonso, 2005, p. 50).

Em outras palavras, sendo a escola de caráter público seu objetivo é visualizar as necessidades da realidade social do público que irá receber e com isso desenvolver, por meio das atividades acadêmicas como currículos, projetos, avaliações e outras atividades, possibilidades para que os estudantes, devidamente formados, também visualizem as precisões do lugar em que vivem e do povo que o pertence, a fim de que suas ações como cidadãos mudem gradualmente essa realidade. Por isso, como dialoga Veiga (2013, p. 164) “não podem ser deixadas de lado as características dos alunos e nem as especificidades do contexto local em que está inserida a escola”.

É por isso que a gestão escolar, responsável por organizar os planos e os projetos que irão nortear as atividades formativas e executivas da escola, apresenta-se como uma organização de processos políticos. Isso porque é seu papel notar, com base em suas análises, visões e perspectivas, as necessidades da escola e a sua função social em prol do ambiente em que está localizada. Conforme Veiga (2013, p. 164):

A escola deve ser orientada pela problematização do instituído e fortalecer o instituinte. A escola se organiza de dentro para fora. Pensar hoje a escola no bojo das dimensões da gestão democrática, do projeto político-pedagógico e da avaliação significa, é, sobretudo, uma reflexão coletiva e um fazer participativo. Nessas reflexões e nesses fazeres, não podem ser deixadas de lado as características dos alunos e nem as especificidades do contexto local em que está inserida a escola, ante

as determinações do global. Nesse quadro, as escolas públicas experimentam movimentos de planejamento, de gestão e de avaliação. Esse movimento é coletivo, participativo, contínuo e incessante, a fim de garantir o acesso à permanência e o sucesso escolar dos alunos que nela buscam uma formação cidadã.

Todavia, é o tipo de sistema que organiza as escolas que irá configurar quais serão os seus planejamentos e atividades políticas, culturais e educacionais. Com isso, tal sistema também articulará quais serão as influências que elas exercerão sobre aqueles que fizerem parte de seu cotidiano. Até porque, a escola não é apenas uma organização de cunho burocrático, mas configura-se como uma instituição diversa e abrangente que é construída, historicamente, por diversos vetores.

Assim, a escola e sua função social estão submetidas a questões políticas e sociais que vão se desenvolvendo conforme as orientações daqueles que constroem para ela as narrativas que devem ser defendidas e vivenciadas no sistema escolar. Isso mostra que o espaço pedagógico também é um espaço político composto por interesses e relações de poder.

Afonso (2005, p. 42) apresenta que “as dimensões materiais, científicas e pedagógicas coexistem com dimensões ideológicas, políticas e simbólicas” e dessa maneira a escola “está submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de *mandatos* sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios”.

Diante desse cenário, por ser uma organização ligada a governabilidade do Estado, ela é submetida aos projetos que este irá desenvolver, pois “está submetida a pressões sociais que expressam interesses diferentes, confrontando-se ainda com importantes dilemas que decorrem das exigências relativas à prossecução de *mandatos* sociais, políticos e pedagógicos frequentemente contraditórios” (Afonso, 2005, p. 42).

Como existem diferentes concepções de educação para a função social da escola, ela irá ser orientada pelas concepções dos grupos políticos que estejam em vigor na administração do Estado, mesmo que os gestores e representantes escolar tenham interesses distintos dos que forem idealizados e mesmo que tais concepções não apresentem processos integralmente compatíveis com aqueles que a Constituição Federal vigente no país exige e as Leis de Diretrizes Bases da Educação (Brasil, 1996) apresentem como necessários.

É o tipo de gestão escolar, seja ela democrática ou burocrática, conforme as configurações da Secretaria de Educação, que seguirá as configurações dos municípios, que seguirão as do estado que seguirá a do Estado e este dos grupos políticos que o administrar, que irá desenvolver as programações nas quais as escolas vão se basear para desenvolverem suas

respectivas atividades. Inclusive, “quer as entidades mantedoras, quando se tratar de estabelecimentos, quer o Estado, quando se tratar de escolas públicas, farão sempre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e a responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais” (Afonso, 2005, p. 48).

Estas atividades estarão fazendo parte dos planos de aula dos professores, que formarão os estudantes e influenciarão em suas atividades dentro e fora da escola, afetando diretamente e indiretamente a sociedade na qual eles fazem parte e os locais frequentados por eles. Com isso, as gestões escolares são orientadas pelas redes educativas municipais, que, por sua vez, atendem aos princípios estaduais e estes baseiam-se nas políticas que o Estado os propõe.

Quando se tem um Estado idealizado por ideias capitalistas e gerenciais, as concepções de educação dessa entidade irão ser pautada nessas ideias. Com isso, as redes de ensino exigem das escolas que lhe são tuteladas uma gestão pautada em princípios gerenciais e burocráticos, com a articulação de projetos políticos e pedagógicos para satisfazerem estes interesses.

Assim, os direcionamentos para a função social da escola serão aqueles que possam ir de encontro com os interesses desenvolvidos por quem os articulam, construindo a cultura escolar que se enraizará em sua identidade da e acompanhará suas atividades e os seus estudantes. Até porque “a gestão de uma escola pública é também uma gestão de processos políticos, éticos e sociais” (Afonso, 2005, p. 51). E com isso, os processos vivenciados na escola são dotados de intenções e apresentam a congregação, por meio das políticas educacionais, daqueles que a formulam.

Logo, se for uma gestão neoliberalista e gerencial, fruto de um Estado com a concepção pedagógica voltada para o capital, a escola desenvolverá na forma de gerir as escolas e de articular o currículo, a avaliação e as demais atividades acadêmicas conforme as questões capitalistas, mercadológicas e neoliberais, por meio de uma educação técnica, competitiva e profissionalizante que prepare os estudantes para a atuação exclusiva no mercado de trabalho, mesmo que isso implique com as leis da Constituição Federal vigente no país.

Se for um sistema administrativo do Estado que tenha como princípio um perfil tradicionalista e burocrático, logo, em suas práticas e projetos políticos-pedagógicos, a educação passará a adotar uma concepção tradicional do ensino, baseando-se em quantidades nos resultados e não na complexidade dos processos, focalizando em disciplinas consideradas como essenciais, como o português, a matemática, a álgebra, os cálculos e a gramática, dispensando atenções maiores para disciplinas que tratem da filosofia, sociologia, cultura e história da sociedade regida pelo sistema e dessa maneira a função social da escola estaria

pautada no exercício de atividades que exclusivamente tivessem tais disciplinas como ponto principal.

Do mesmo modo, se o Estado apresentar o idealismo de um sistema capitalista, as concepções de educação desse Estado e a configuração social da escola, articulada pela gestão escolar e desenvolvida no dia a dia do cotidiano estudantil, estarão pautadas no liberalismo econômico visando a formação dos sujeitos para a globalização, as relações nacionais e internacionais de consumo e para a formação técnica desses sujeitos a fim de que possam desenvolver as atividades experimentadas na escola no mundo global que passará a integrar.

Não obstante, se o Estado apresenta um perfil democrático e emancipatório de administração, logo, as suas concepções de educação e a função social da escola mediada pela gestão escolar e desenvolvidas no chão da escola serão para a formação integral dos sujeitos, com projetos e políticas voltadas para a capacitação dos estudantes para o trabalho e também para a vivência social nas comunidades que fazem parte, podendo diretamente ou indiretamente mudar a realidade dela através de suas contribuições como cidadãos. Seguindo essa linha de raciocínio, Silva *et al.* (2023, p. 43) explica esse fenômeno social e educativo dizendo que:

Cada novo governo eleito rapidamente propagandeia mudanças nas políticas educacionais vigentes, novas propostas são elaboradas, mas que, ao contrário do que se possa pensar, a descontinuidade nas políticas não deve ser associada à alternância do poder, pois essa é positiva e desejável nos regimes democráticos, mas à falta de comprometimento republicano da classe política.

À vista disso, é possível perceber que a cultura escolar e sua repercussão na escola pública é construída e dinamizada através das orientações perceptivas dos grupos políticos que as influenciam e vivida pelos atores escolares que irão repercutir na sociedade e nos contextos que fizerem parte aquilo que em suas formações, vivências e processos for repercutido para eles no dia a dia da escola. Cada qual com a sua ampla e complexa visão de mundo.

A cultura escolar, isto é, os ideais e objetivos desenvolvidos e trabalhados na escola para a formação de seus sujeitos e a vivência deles nos âmbitos intra e extraescolares, vai ser formada através dos diversos contextos e processos históricos pelos quais a sociedade que está inserida estiver passando, “sendo, portanto, inquestionável o reconhecimento da sua necessidade na (con)formação social” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 1), como também, através de suas inspirações, vieses e valores contribuirão para o mantimento ou (re)configuração da sociedade que estiver fazendo parte.

É através dos vieses repercutidos na escola pública que os sujeitos serão formados para atuarem dentro e fora dela. É o que contribuirá para as suas atuações como sujeitos individuais e coletivos, para consigo, para com o outro e para com os lugares em que ambos vivem.

Primeiro de forma individual e para consigo mesmo em prol de visualizações e expectativas para si. Segundo coletivamente porque, ao conviver com outras pessoas, refletirá se estas também gozam das mesmas situações e o que precisa melhorar na sociedade para que todos também tenham êxitos e condições, de maneira que os níveis de atuação individual passam para níveis coletivos.

São por essas razões que Ramos, Leite e Filho (2012, p. 1) afirmam que “a escola, enquanto instituição construída socialmente para realizar a formação humana nas diferentes temporalidades de vida, se tornou, no movimento histórico, dever do Estado e direito do cidadão”. Sobretudo em um Estado em que as leis da constituição Federal que o rege são pautadas na emancipação democrática e em uma educação que forme os estudantes para academicamente e socialmente. Desse modo:

Ela precisa garantir direitos essenciais dos estudantes, tais como acesso à escola e permanência nela; profissionais com formação inicial e continuada de excelência; currículos e recursos didáticos que dialoguem com a diversidade; espaço e tempo adequados para a avaliação e planejamento das atividades; bem como garantia de aprendizagem e formação integral. Logo, compreender a dimensão da eficácia pedagógica da qualidade da educação baseada exclusivamente em resultados pode gerar indesejáveis equívocos, tendo em vista que desconsidera o contexto envolvido, que traz consigo grande importância para se perceber as diferenças de trajetórias e oportunidades (Silva *et al.*, 2023, p. 49).

Inclusive, cabe destacar que a função social da escola não só forma os sujeitos que participam dela para viverem na sociedade, mas, indiretamente, forma também todos os campos sociais que eles irão participar e atuar como cidadãos ou profissionais, pois a dimensão pedagógica da escola e a sistematização de seus conteúdos formativos se desenvolve junto com a consciência e a formação da identidade dos estudantes.

Pequenos gestos individuais como lavar as mãos implicará se transformará em reflexões e futuramente ações políticas e sociais como tais sujeitos verão as pautas ambientais de preservação da natureza, dos ideais econômicos no que tange as privatizações ou não privatizações dos serviços de saneamento básico e tratamento da água da sua cidade e várias outras situações envolvendo elementos simples, desde circunstâncias de pequenas ocorrências do cotidiano à contextos e situações relevantes para o desenvolvimento populacional.

A partir do nível de atuação individual o nível social vai se desenvolvendo, resultando nas repercussões da função social da escola para a atuação dos diferentes segmentos. Assim, “com essas ações no campo social já se percebe que a tendência é se encaminhar para a esfera política de atuação. Porém, nota-se que, tais ações sociais já têm uma conotação política” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 7).

Nessa ótica, torna-se visível que além de uma função social a escola também exerce na vida de seus participantes uma função política. Uma vez que ao desenvolver a consciência - conforme as concepções pelas quais foram formados na escola - que implicará na mudança social no ambiente que está, o sujeito passa do pensar e do agir individualmente para o pensar e agir coletivamente.

Por isso, conforme os seus ideais, os estudantes formados pelas vivências na escola refletem sobre as eventualidades que permeiam o seu cotidiano na comunidade em que fazem parte e sentem-se provocados a intervir da melhor maneira possível, dentro de suas condições e possibilidades e até mesmo junto a outros companheiros de vida, para a mudança de situações que prejudicam a si e aqueles que compartilham dos mesmos espaços. Algo que acontece na própria escola, pois “na escola, para além das regras formais, existem também regras informais e não-formais” e que com elas “desenvolvem-se relações de poder que são muitas vezes mais determinantes que as relações hierárquicas de autoridade formal” (Afonso, 2005, p. 41). O que também pode ser vivido e aplicado na sociedade, âmbito tão complexo quanto a escola.

São por esses contextos que é perigoso desvirtuar a escola do papel social e político que exerce sobre aqueles que lhe são participantes. Pois ao ser desvinculada de sua essência, a qual possibilita a formação social e política dos sujeitos como profissionais e sobretudo como pessoas, que futuramente atuarão na sociedade, as comunidades e, principalmente, as mais pobres, perdem oportunidades de obterem condições de notarem quem são, como são, onde vivem, como impostamente vivem e o que podem fazer para mudar, conforme a concepção educativa pela qual foram formados, a realidade do lugar em que fazem parte e de contribuir com a vida daqueles que também são participantes do mesmo ambiente, incluindo a si próprio.

Por conseguinte, “as proposições evidenciadas estão em consonância com a defesa de que a qualidade da educação é um processo construído por diferentes aspectos e que o Estado tem o papel de responsabilizar-se pela sua concretização” (Silva; Carvalho, 2021, p. 418), pois é ele quem articula por quais caminhos as bases sociais vão caminhar e conseqüentemente por onde as educativas vão andar junto. Visto que a escola apresenta o dualismo configurativo de ser articulada conforme o sistema que gera a sociedade, mas também as possibilidades e condições de (re)formar a sociedade na qual faz parte.

É por isso que Freire (2000) advoga que se a educação sozinha não transforma totalmente a sociedade, mas os agentes sociais que são os seus estudantes, sem a educação tampouco a sociedade se transforma, pois os agentes sociais da sociedade precisam da escola para poderem, com as possíveis orientações e formações, agirem nela. Conforme Ramos, Leite e Filho (2012, p. 7):

Com base nos tempos de vida, desde as ações individuais até às coletivas percebe-se que a escola, ao exercer seu papel social e político, contribui na formação do estudante, na perspectiva dele ter consciência de sua importância enquanto indivíduo na sua família e na comunidade e, enquanto sujeito intervindo de forma crítica na realidade. Ou seja, no plano social, a escola pode estimular no educando, a partir da reflexão sobre os cuidados com a saúde, a natureza, as questões da cidade, entre outros, a consciência do que seja viver bem em sociedade. Como desdobramento, cumprindo seu papel político, a escola, pode, a partir da reflexão destes problemas sociais, os quais estão ao redor da própria escola e da comunidade, suscitar o debate e discutir tais problemas, estimulando nos estudantes a consciência crítica, a participação, a organização e a intervenção política na sociedade, inclusive avançando para compreender e questionar, diante das mazelas sociais, o atual modo de produção.

Então, desde as práticas individuais até as coletivas, é perceptível que ao exercer sua função social, a escola forma os estudantes não só para a atuação na sociedade e no trabalho, mas diretamente e indiretamente, forma também os campos sociais onde esses sujeitos irão protagonizar momentos e contextos significativos tanto para si quanto para a sociedade que fazem parte. Com isso, torna-se significativo explicitar que a função social da escola forma socialmente e politicamente tanto os estudantes quanto a sociedade, e suas diversas áreas, que será moldada conforme as ações políticas e sociais desenvolvidas por eles.

Diante dessas contextualizações, na seção seguinte será possível visualizar as estratégias pelas quais o Estado Avaliador se utiliza para moldar a função social da escola aos seus interesses, como também as contradições dessas atividades e suas repercussões na escola pública. Além de visualizar as possibilidades de reverter esses mecanismos para que, atrelados a outras maneiras avaliativas de caráter emancipatório, possam se tornar elemento inclusivo e não excludente nas escolas.

### **2.3 A CENTRALIDADE DAS AVALIAÇÕES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**

A função social da escola é formar os estudantes para a atuação escolar e na sociedade nas variadas áreas que a constitui, sejam por meio de pequenos gestos a realizações expressivamente significativas para a sociedade. Para tanto, a escola apresenta várias metodologias para a concretude desse propósito. Duas principais vertentes escolares para isso, além de projetos políticos e pedagógicos desenvolvidos pela gestão escolar a qual também norteia essas duas vertentes, são o currículo e a avaliação.

De acordo com Eyng (2010, p. 9) o currículo escolar “é a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula”. Em outras palavras, o currículo é o norteador das práticas pedagógicas, “afinal, um currículo busca modificar as pessoas que vão seguir aquele currículo” (Silva, 2010, p. 15).

O currículo apresenta os caminhos pelos quais a escola deve caminhar, os objetivos a serem alcançados, as estratégias pelas quais a escola desenvolverá suas práticas, os conteúdos que serão ministrados, o tipo de formação que os alunos terão e as metodologias pelas quais essas idealizações se concretizarão. Através dele, as práticas pedagógicas são norteadas e a formação dos sujeitos desenvolvida conforme o decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

No currículo não há apenas quais serão os conteúdos que devem ser desenvolvidos pelos professores no processo de ensino e aprendizagem (Sacristán, 2013), mas também as maneiras pelas quais estes conteúdos poderão ser ensinados, os objetivos pelos quais ele for desenvolvido, as experiências e as vias de aprendizagens que serão vivenciadas no chão da escola, os projetos que serão construídos para a comunidade intra e extraescolar, os planos e os projetos que irão acontecer e todas as atividades da escola que nortearão as vivências dos estudantes e que contribuirão para a construção da sua identidade cultural, política, profissional, intelectual e social.

Conforme Silva (2010, p. 15), muitas vezes quando pensamos em currículo “pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade”. Com isso, é válido ressaltar também que o currículo não apenas reúne conteúdos a serem apresentados aos estudantes, mas também a construção da identidade política, social, intelectual e cidadã de cada um deles, os propósitos que a escola quer cumprir e os objetivos que deseja alcançar por meio de sua mediação, como também os projetos a serem desenvolvidos a fim de contribuir para a mudança da realidade dos estudantes, das realidades em que vivem e das pessoas que as constituem. Como afirma Sacristán (2013, p. 25), além dos conteúdos elementares para a formação intelectual dos sujeitos, o currículo deve formá-los socialmente ao:

Ampliar as possibilidades e as referências vitais dos indivíduos, seja lá de onde vierem. Ou seja, crescer e se abrir para mundos de referência mais amplos deve ser uma possibilidade para todos, ainda que isso se dê de maneira distinta e em medidas desiguais.

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadãos enquanto são educadas.

Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas.

Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações.

Torná-los conscientes da complexidade do mundo, de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como “sua”, à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.

Capacitá-los para a tomada democrática de decisões.

Sendo assim, torna-se significativo que no currículo escolar sejam apresentados tanto elementos provenientes da cultura e realidade social dos estudantes, a fim de que não apenas estejam na escola, mas também se sintam parte dela, como também novas aprendizagens que os norteiam nas demais vivências no cotidiano. Até porque, “se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é o que determinam os objetivos da educação e o currículo escolar deve estar pautado nessas necessidades” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 5).

Deste modo, por a escola ser um campo complexo, na qual reúne sujeitos de variadas identidades, saberes, histórias, contextos e perspectivas, é importante que as práticas orientadas pelo currículo escolar possam acolher e possibilitar condições de aprendizagens e desenvolvimentos, de variadas formas, para as diversas pessoas que estarão participando de cada atividade norteada por ele. Até porque, as consequências curriculares para a formação, como profissionais e cidadãos, desses sujeitos os seguirão durante toda sua trajetória de desafios, descobertas e complexidades sociais (Freitas, 2005).

Por isso, o currículo é um elemento importante para o funcionamento escola, uma vez que suas propostas educativas estabelecem os objetivos de aprendizagem e as fases cronológicas que os estudantes devem desenvolver para que, dentro e fora da escola, experimentem experiências que sejam frutos daquilo que foi descoberto e aprendido no contexto educacional, “pois, a atuação conjunta de diversas ações que opera condições para possibilitar ao aluno(a) um processo contínuo de aprendizagens, levando em conta as peculiaridades de seu desenvolvimento como humanos” (Freitas, 2005, p. 71).

Por meio do currículo, os estudantes começam a conhecer tanto a si próprios, quanto aos demais que estão ao seu redor, pois como dialoga Zenaide (2003, p. 16), “quando acompanhamos o outro nos seus gestos, desejos e valores, buscamos ficar parecidos uns com os outros, tentamos construir pequenas semelhanças dentro das significativas diferenças, no sentido de gerar um certo sentimento de pertencimento”. Também aprendem saberes sobre sua cultura e conhecem culturas de outras realidades sociais. Desenvolvem saberes sobre as realidades e vulnerabilidades que permeiam sua localidade, como também vários outros de contextos que um dia possa vivenciar. Além disso, através do currículo escolar os estudantes, além de fazerem descobertas para o desenvolvimento de suas vidas, poderão refletir e aprender como utilizá-los na prática social.

O currículo tem como proposta educativa a formação igualitária para pessoas diferentes. Como a escola é complexa e recebe pessoas de diferentes conjunturas, é preciso que o currículo acolha essas diferenças, articule objetivos igualitários para a formação exitosa de todas essas

pessoas e considere as especificidades de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem, de maneira que forme com igual qualidade as diferentes realidades que fazem parte do “chão da escola”.

Conforme Fernandes e Freitas (2007, p. 20), “a educação escolar é cheia de intenções visa atingir determinados objetivos educacionais, sejam estes relativos a valores, atitudes ou aos conteúdos curriculares”. Nessa ótica, por meio das orientações, práticas e vivências provenientes do currículo escolar, objetiva-se que os estudantes interajam com seus pares, consigo mesmos, com o ambiente que está, com os conteúdos descobertos e com seus saberes vindouros de suas vivências sociais a fim de que possam valorizar seus saberes, culturas e identidades e utilizá-las para a construção de novas vivências e experiências dentro e fora da escola,

Contudo, é o tipo de gestão, seja ela burocrática ou democrática, influenciada pelas políticas educativas da rede municipal de ensino, vinculada as políticas administrativas dos entes estaduais e do sistema do Estado, que irão desenvolver os currículos nas escolas, os conteúdos, pautas, propósitos, vieses e objetivos, para a formação dos estudantes, e da sociedade em que eles fazem parte, através do currículo. O que, em outras palavras, Silva e Santos (2022, p. 304) afirmam ao explicitarem que “cabe refletir que a educação é dinâmica e sofre interferências de diferentes movimentos e tendências que lutam pelos seus ideais em instâncias governamentais, modificando a concepção de sociedade e de educação por meio das instruções educacionais”.

Assim, tendo em vista essas socializações, vale explicitar que os efeitos que o currículo irá repercutir na escola no cotidiano daqueles que participam dela, vai depender das políticas administrativas e sociais que as gestões escolares e suas concepções de educação irão desenvolver através do Projeto Político Pedagógico da escola. Inclusive, “nenhuma discussão curricular pode negligenciar o fato de que aquilo que se propõe e que se desenvolve nas salas de aula dará origem a um processo de avaliação. Ou seja, a avaliação é parte integrante do currículo” (Oliveira; Pacheco, 2005, p. 119).

A avaliação da aprendizagem, desenvolvida pelos professores que acompanha sua turma, é o resultado esperado das formações e das experiências que o currículo propõe, pois, “a avaliação deve ser, essencialmente, um processo social que põe em questão os sentidos da formação” (Dias Sobrinho, 2004, p. 703). Com isso, a avaliação configura-se como um processo contínuo que, após análises, responderá se de fato houve ou não progressos em prol do desenvolvimento e das aprendizagens dos estudantes.

Por isso, através da avaliação é possível acompanhar o decorrer do processo de ensino e aprendizagem de cada estudante conforme o decorrer do tempo. E “não é a avaliação em si mesma que oprime ou exclui, mas o processo pedagógico coadunado com uma visão de escolarização” (Alavarse, 2014, p. 42) em que ela será desenvolvida. Com ela, que pode ser aplicada de diferentes maneiras seja oral, escrita, aberta, objetiva, discursiva, comunicativa, dinâmica, auto avaliativa e de várias personificações, é possível que as escolas e os profissionais da educação visualizem as condições dos estudantes e as possibilidades de articularem estratégias de ensino para a formação de seu desenvolvimento.

A avaliação é aquilo que esperamos do que está sendo objeto ou processo de análise. Inclusive, “avaliamos a todo instante: ‘o dia está quente? Que roupa usar? Irá chover? A decisão de ontem foi mais acertada? Devo levar adiante aquele projeto? Assumo este novo compromisso?’” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17).

Mas é evidente que, “não é o mesmo avaliar a roupa que iremos usar por conta do clima, se compararmos com a avaliação que fazemos sobre os rumos do nosso projeto de vida” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17). Por isso, se para avaliações simples do cotidiano há articulações, critérios, consideração de contextos e objetivos a serem alcançados, para a efetivação de um processo que permeia o viver de alguém e a construção de sua identidade não deve ser diferente ou realizada de maneira descontextualizada de suas realidades tomando simbolismos numéricos como a centralidade avaliativa.

É por isso que a avaliação tem a função da produção de sentidos, pois se avaliamos algo esperando resultados significativos em troca, os meios pelos quais as experiências e formações irão se desenvolver devem estar alinhados aos anseios objetivados pela avaliação, lançando sentidos ao processo formativo. E já que é pela avaliação que se diagnóstica a as situações existentes nas escolas, na sociedade e na vida dos estudantes, é através dela que as situações irão se ressignificar. Conforme Fernandes e Freitas (2007, p. 20):

A avaliação é uma das atividades que ocorre dentro de um processo pedagógico. Este processo inclui outras ações que implicam na própria formulação dos objetivos da ação educativa, na definição de seus conteúdos e métodos, entre outros. A avaliação, portanto, sendo parte de um processo maior, deve ser usada tanto no sentido de um acompanhamento do desenvolvimento do estudante, como no sentido de uma apreciação final sobre o que este estudante pôde obter em um determinado período, sempre com vistas a planejar ações educativas futuras. Quando a avaliação acontece ao longo do processo, com o objetivo de reorientá-lo, recebe o nome de avaliação formativa e quando ocorre ao final do processo, com a finalidade de apreciar o resultado deste, recebe o nome de avaliação somativa.

Dessa maneira, a avaliação tem papel transformador na realidade escolar. Transforma tanto o que será desenvolvido por meio do currículo, quais objetivos se esperam dessa

transformação e até mesmo os sentidos aplicados a essas perspectivas. Como também, é o tipo de avaliação que definirá os rumos pelos quais o processo irá se desenvolver.

Isso quer dizer que a avaliação se faz presente em todos os campos da educação (Dias Sobrinho, 2004), pois, em todos eles, é necessário haver um sentido e a avaliação dos resultados esperados é o que determina esses objetivos. Algo realizado no tempo presente, meditando sobre as vivências do passado e com o objetivo de (re)articular o futuro.

É por isso que uma avaliação escolar que esteja de acordo com os propósitos de uma democracia, isto é, que vise o desenvolvimento humano, profissional e social de seu povo, deve ter como finalidade nas avaliações das aprendizagens não excluir, menosprezar ou reter os estudantes nas escolas, mas promover reflexões do que pode ser trabalhado em seu desenvolvimento para que ele seja incluído de melhor maneira no processo educativo, integrado através de outras estratégias na prática das atividades escolares e reorientado por onde caminhar para que tenham uma aprendizagem e um desenvolvimento mais significativo do que no momento em outrora fora avaliado. Fernandes e Freitas (2007, p. 20) apresentam que:

Tradicionalmente, nossas experiências em avaliação são marcadas por uma concepção que classifica as aprendizagens em certas ou erradas e, dessa forma, termina por separar aqueles estudantes que aprenderam os conteúdos programados para a série em que se encontram daqueles que não aprenderam. Essa perspectiva de avaliação classificatória e seletiva, muitas vezes, torna-se um fator de exclusão escolar. Entretanto, é possível concebermos uma perspectiva de avaliação cuja vivência seja marcada pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação, da construção da responsabilidade com o coletivo. Tal perspectiva de avaliação alinha-se com a proposta de uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infindáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes.

Em outras palavras, isso significa que a avaliação não deve ter o objeto de, avaliando as aprendizagens e o desenvolvimento dos estudantes, separar os supostamente “melhores” dos “piores” (Alavarse, 2014), mas diante das condições de cada um, prover e organizar estratégias melhores para que, cada sujeito de acordo com suas conjunturas, possam se desenvolver da melhor maneira possível durante o processo interativo na escola.

Pelo fato de a cada dia os estudantes apresentarem novas descobertas, novas construções de saberes e protagonizarem novas experiências no cotidiano escola, fruto de suas relações consigo, com os outros e com o ambiente que eles estão inseridos, uma vez que “a escola é um espaço relacional, um espaço sujeito a compromissos, colaboração e participação. É um espaço organizado de forma plural e diversa, que permite compreender a natureza desse espaço educativo, das relações e interações que aí ocorrem” (Veiga, 2013, p. 160). Por isso, é

importante que a avaliação seja contínua ao ponto de não focar suas reflexões em um diagnóstico do que aconteceu, mas com isso articular estratégias pedagógicas, conforme a realidade de cada estudante, para criar possibilidades de aprendizagens e de desenvolvimentos que irão acontecer.

A avaliação da aprendizagem estabelece o comprometimento com a construção do saber de cada um de seus estudantes. Pela escola ser um campo complexo e feita de diferentes realidades e identidades, através da avaliação é possível perceber o que pode ser melhorado para que nenhum dos estudantes fique para trás, acolhendo suas realidades e considerando as circunstâncias pelas quais eles se encontram em determinadas situações, sejam de progressos consideráveis ou de adversidades.

Como a todo o momento estamos fazendo descobertas que norteiam nossos sentidos e nossas vivências como promove o currículo escolar, e como a todos os momentos estamos avaliando algo de acordo com as perspectivas que colocamos sobre o seu desenvolvimento (Fernandes; Freitas, 2007), a avaliação e o currículo são indissociáveis. Isso porque, nenhuma construção formativa curricular desassocia-se dos objetivos e dos processos que serão avaliados através da prática dela (Oliveira; Pacheco, 2005).

É por isso que o currículo é genuinamente associado a avaliação, pois se ao avaliar estamos analisando os nossos objetivos e expectativas foram alcançadas, o currículo se baseia nisso para formar os estudantes conforme os anseios que a gestão articuladora desses dois eixos educativos pensou. Por isso, dando sentido ao currículo, que cuidará dos meios pelos quais os estudantes serão formados, “a avaliação exerce um papel motor transformador nos sistemas e nas instituições de educação” e “por consequência na sociedade” (Dias Sobrinho, 2004, p. 704).

Como cada avaliador, em consonância com a gestão, que formulam as avaliações da aprendizagem tem suas formações e concepções oriundas das suas experiências formativas de vida e dos princípios norteadores de suas vivências, a ótica pelo qual ele avalia não é neutra já que “expõe a visão de mundo do seu dirigente. A avaliação assim nunca é neutra, e ingênua, já que ela legitima valores e ideologias e, por conseguinte, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado” (Silva, *et al.* 2023, p. 42) e com isso possui em sua conjuntura as características daquilo que determinado avaliador, gestão e grupo político que os permeiam através do Estado Avaliador anseia e espera dos meios e processos de análises.

Dito isso, é possível perceber que a avaliação surtirá os efeitos conforme os objetivos de quem as formulou e realiza continuamente sua aplicação. Isso quer dizer que a avaliação transforma tudo que a envolve e quem tem o “poder” de avaliar sabe disso. É por isso que “o Estado, nessa lógica, além de ser mínimo é regulador das práticas educativas e acompanhando

o trabalho docente, gerenciando os conteúdos por meio das avaliações externas” (Silva; Santos, 2022, p. 309).

As avaliações externas, também nomeadas como avaliações em larga escala apresentam-se como testes padronizados que visam medir o desempenho nas escolas por meio de resultados numéricos. O que não retrata a real situação da escola (Silva; Carvalho, 2021), pois cada escola tem uma realidade diferente e “se o objetivo da educação escolar é a formação humana, então as necessidades humanas é que determinam os objetivos da educação” (Ramos; Leite; Filho, 2012, p. 5) e padronizar uma avaliação para todas elas, cada qual com uma realidade e necessidade diferente, é incoerente.

Por isso, não tem como medir o desenvolvimento das escolas por meio da centralização em testes padronizados que refletem números e não processos, condições de trabalho e vários outros fatores que contribuem para a construção do processo educacional e formação intelectual e social dos estudantes. Até porque, “qualidade na educação é o resultado das condições que oferecemos a ela” (Gadotti, 2010, p. 11) e que o Estado, como o provedor da educação de qualidade para todos, deveria/deve assegurar (Brasil, 1988).

Entretanto, a esquematização desses testes, que incentiva os estados e municípios a investirem nas escolas que mais apresentarem resultados altos no *ranking* de avaliação como forma de incentivo (Tolentino-Neto, 2023), algo até contraditório pois o investimento deveria ser naquelas que precisam de melhorias, cria uma cultura de competição entre as escolas e constrói uma cultura avaliativa de responsabilização dos profissionais da educação e até mesmo dos alunos que estarão responsáveis por gerar os números esperados desses testes. Por isso:

Ao se utilizar exames padronizados com instrumentos de prestação de contas na educação, a responsabilização pelos resultados alcançados em relação àqueles esperados, em vez de recair sobre a gestão dos governos (federal, estadual e municipal), atribui-se – por meio de um discurso de culpabilização veiculado nas mídias por diversos grupos de interesse – às gestões escolares, a seus professores e comunidades escolares. Em vista disso, o foco das avaliações em larga escala está no ensino – de uma matriz de descritores – e não na aprendizagem construída no contexto escolar pelos alunos (Tolentino-Neto, 2023, p. 42).

Deste modo, o Estado Avaliador retira de si as responsabilidades que constitucionalmente lhe caberia no que tange a educação (Brasil, 1988) e as lança sobre aqueles que deveriam receber do próprio Estado as condições necessárias para o progresso escolar: os sujeitos que constituem as escolas, “como um *continuum* da reprodução de desigualdades já presentes no sistema educativo” (Tolentino-Neto, 2023, p. 45).

O que acontece é que controlando as avaliações se controla todas as atividades da escola, por meio dos outros campos da educação que passam constantemente por diversas análises avaliativas, e controlando socialmente, politicamente, ideologicamente e economicamente a

escola, é possível controlar também não só aqueles que fazem parte dela, mas todos aqueles que são formados por ela e “é por isso que testemunhamos o avanço progressivo, contínuo e, muitas vezes, silencioso e discreto das avaliações em larga escala” (Tolentino-Neto, 2023, p. 23). Como a escola é a formadora da sociedade, existe um demasiado interesse em controlá-la, pois a controlando se controla também a sociedade. Até porque o que vai caracterizar a avaliação são aqueles que detém o “poder” de avaliar.

Diante dessa esquematização, é possível perceber que a avaliação não pode ser considerada neutra, pois “interfere incisivamente na organização dos conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos” (Dias Sobrinho, 2004, p. 714), visto que através dela são transformadas as vidas dos estudantes que são avaliados.

Além de transformar a vida dos estudantes que por ela são avaliados, também transforma a escola que eles participam e que os formam, a sociedade na qual protagonizarão momentos relevantes e ocuparão cargos de poder até mesmo no próprio Estado, ao assumirem os grupos políticos que irá o administrar através de políticas de condução social, defesas de pautas sociais, políticas e educacionais, investimentos ou não investimentos em determinadas áreas sociais e entre outras ações que configuram a identidade da sociedade. Como também ela legitima e desenvolve os valores que produzem efeitos em todas essas áreas mencionadas. Como dialogam Campos *et al.* (2023, p. 174-175):

As avaliações externas desempenham um papel na formulação das políticas públicas que orientam as práticas pedagógicas adotadas nas escolas. Além disso, exercem uma influência direta na alocação dos recursos financeiros fornecidos pelo poder público às instituições de ensino. Estes recursos são o resultado de uma interação complexa entre a caracterização do ambiente escolar, que abarca aspectos como o tamanho das turmas, a relação aluno-professor, os recursos físicos disponíveis, as atividades extracurriculares oferecidas e o suporte educacional fornecido, e o desempenho da escola nas avaliações externas

A elaboração de políticas públicas educacionais que atendam às demandas da escola pública por vezes estão, ou são determinadas por interesses diversos e que, por meio de processos avaliativos, promovem, em grande medida, a hegemonia baseada no neoliberalismo e essa situação necessita ser problematizada para que a essência deste processo seja captada e compreendida para seu enfrentamento. Tal compreensão pode evidenciar a perspectiva da manutenção de padrões liberais, e sua ideologia que legitima as metas estabelecidas e tendem a promover os efeitos preconizados pela cultura gerencial da flexibilidade, competição, meritocracia entre outras, difundida pelo capital dominante. As políticas públicas se comprometem em atender às diretrizes concebidas pelo capital internacional, em nome da gestão eficaz e orientada para resultados positivos.

Por isso, o Estado Avaliador tem como propósito controlar a sociedade através da entidade que a forma e conduz (Afonso, 1999), isto é, a escola. Por isso, é como Estado Avaliador e Regulador que visa regular os rumos pelos quais a sociedade vai caminhar e através

de avaliações a respeito disso, analisar quais estratégias desenvolverá para manter ou reconfigurar a sociedade, conforme seus interesses.

É por isso que nos últimos tempos, os principais interessados na avaliação escolar é o Estado (Afonso, 2007), pois reconhecendo a relevância da avaliação para tal processo, criam avaliações a seus modos, conforme seus interesses, para avaliar se a situação das escolas – formadoras sociais e políticas da sociedade - correspondem aos seus anseios e correntes ideológicas.

Por isso, as avaliações em larga escala, desenvolvidas pelo próprio Estado Avaliador, são implementadas nas escolas como ação obrigatória, em que as próprias instituições de ensino tendem a se adequarem aos seus estreitamentos, para que o Estado Avaliador possa monitorá-las e conduzir suas práticas em prol dos seus interesses. E o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme Chirinéa e Pasquarelli (2023, p. 94-95), é uma delas, visto que:

O principal proponente de tais políticas se consolida no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que combina duas variáveis: o desempenho dos estudantes em avaliações externas, promovidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e os indicadores de fluxo escolar, que são as taxas de promoção, repetência e evasão escolar.

[...] O principal instrumento de avaliação contemplado pelo índice é o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), cujas diretrizes são estabelecidas pela Portaria n. 10 de 8 de janeiro de 2021, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Os pressupostos estabelecidos pelas diretrizes denotam a construção de uma cultura avaliativa, com o objetivo de oferecer à sociedade informações sobre o processo de ensino e aprendizagem comparáveis entre escolas e sistemas de ensino de todo o país. Ademais, o documento legal também preconiza a necessidade de produzir indicadores educacionais de modo comparado entre as regiões do país, seus estados, municípios e unidades escolares, com o propósito de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação promovida no Brasil em diversos níveis governamentais e de maneira a produzir séries históricas de monitoramento.

Em consonância, através de avaliações dessa maneira, como o caso do Ideb, uma nova cultura é construída diante da centralidade das avaliações em larga escala e suas repercussões na escola pública: a cultura da avaliação (Silva; Carvalho, 2021). A cultura da avaliação traz os princípios do neoliberalismo para dentro da configuração escolar, no qual “coloca em ação os princípios da eficiência, da eficácia e da produtividade (Silva; Carvalho, 2021, p. 406), gerando competições entre as escolas, municípios e regiões do país para ver qual delas é a considerada melhor pelo *ranking* promovido pelo Estado Avaliador e não uma educação “coerente com uma qualidade sociocultural em que a escola é espaço de todos e não de poucos” (Tolentino-Neto, 2023, p. 48).

Visto que os investimentos financeiros serão lançados às escolas que tiver um desenvolvimento melhor nesse ranking criado pelo Estado Avaliador, as escolas competem ente

si, na certeza que sempre haverá aquelas com maior pontuação e menor pontuação, e adequam todas as suas estruturas e campos educacionais ao preparo dos estudantes para a realização dessas avaliações e não para as necessidades que precisam ser avaliadas e trabalhadas para seu desenvolvimento.

A cultura da avaliação também constrói uma outra espécie de cultura, a cultura da responsabilização visto que “há uma excessiva e desleal responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala” (Tolentino-Neto, 2023, p. 35) e até mesmo aos próprios alunos que não se saíram bem nos testes, excluindo mais ainda os que já são excluídos pelo sistema, ao invés de construir “um importante papel no fazer de alunos e alunas, na medida em que os ensina, cotidianamente, comportamentos e atitudes necessárias tanto diante de situações ligadas aos conteúdos quanto diante de outros momentos da vida escolar” (Oliveira; Pacheco, 2005, p. 120).

Também, por meio dessa cultura de responsabilização, além de lançar a responsabilidade que lhe caberia nos professores e naqueles que compõe a escola, o Estado Avaliador lança suas responsabilidades à iniciativa privada, com o fato de que “nesse universo neoliberal, outorgam-se a essas entidades o mérito e o bônus, mantendo no colo do Estado os fracassos e os ônus” (Tolentino-Neto, 2023, p. 35).

Por meio da centralidade no Ideb e no SAEB, que focalizam apenas em algumas das várias disciplinas que compõe a formação da identidade e intelectualidade dos estudantes, além dos estudantes não recebem integralmente a sua formação educativa, tanto eles quanto as escolas podem ser levadas “ao estreitamento curricular, às fraudes, ao desequilíbrio na valorização entre as áreas do conhecimento (e, por consequências, dos seus professores) e epidemia do adoecimento profissional” (Tolentino-Neto, 2023, p. 32), ao invés da valorização de todas as disciplinas existentes na grade curricular da escola, pois se existem como parte elementar das práticas pedagógicas, tanto elas quanto as demais disciplinas focalizadas nos testes padronizados têm as suas importâncias.

Acontece que, pela cultura da avaliação, implantada nas escolas por meio de estratégias como o Ideb, “as escolas são impulsionadas a realizar diferentes estratégias para responderem positivamente ao sistema, de modo que atenda aos apelos a às proposições das políticas educacionais” (Silva; Carvalho, 2021, p. 411), reconfigurando as escolas para centralizarem seus objetivos e práticas em torno das avaliações em larga escala e não na formação intelectual e social dos estudantes para vivências significativas dentro e fora do ambiente escolar, “já que nossa cultura meritocrática neutraliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores

avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 19).

Além disso, “a cultura da avaliação na escola mobiliza todos os participantes, com a finalidade de concretizar os anseios dos órgãos externos à escola, bem como os da própria escola em alcançar resultados que sejam favoráveis às estimativas projetadas” (Silva; Carvalho, 2021, p. 415). Com isso, o Estado Avaliador, por meio de aplicações dos testes padronizados a seus estilos ideológicos, desenvolve estratégias com o objetivo das escolas se esforçarem para que na vivência curricular trabalhem os elementos que são exigidos para satisfazer esses determinados testes e corresponderem às intenções permeadas por eles.

A centralidade nas avaliações em larga escala, para construir resultados que satisfaçam os anseios das avaliações padronizadas geradas pelo Estado Avaliador, podem até gerar a possibilidade de substituírem as avaliações da aprendizagem que visam conhecer a realidade contextual dos estudantes para que assim possam rearticular estratégias em prol do seu desenvolvimento e aprendizagem. Tolentino-Neto (2023, p. 33) apresenta que “no limite, chegaremos ao fim das avaliações escolares substituídas pelas avaliações externas em larga escala (como ocorre em determinados ciclos escolares na Nova Zelândia e Austrália, por exemplo)”.

Isso porque, com as avaliações em larga escala como o SAEB e os supostos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, o Estado não só fiscaliza se as escolas seguem suas linhas de raciocínio, mas também por elas se moldarem aos meios avaliativos, o Estado inclui nas avaliações em larga escala suas correntes de pensamentos para que as escolas as trabalhem no chão da escola e formem os estudantes de acordo com elas. É por isso que DiasSobrinho (2004, p. 707) lembra que:

Desde muito cedo, testes, provas, exames marcam os ritmos e os ritos de passagens do calendário escolar, como se fizessem parte da essência mesma das aprendizagens e das formações, como se a qualidade da formação de um aluno coincidissem com os resultados que alcança nesses instrumentos de verificação. Na realidade, a avaliação nem sempre é aplicada com função pedagógica, formativa e, portanto, de emancipação pessoal e social.

Nessa ótica, visto que as políticas educacionais caminham juntas com as políticas administrativas (Afonso, 2007), o Estado, ente que as formulam, detém a oportunidade de construí-las e controlá-las conforme suas perspectivas. E assim, é a identidade do Estado que vai construir a tipologia de políticas sociais e educacionais que ele irá desenvolver. E através dela, exercer suas influências formativas e administrativas sobre a sociedade a qual ele rege.

É dessa maneira que acontecem as formações dos estudantes, da sociedade que eles participam e dos campos sociais que vão protagonizar futuramente. Inclusive, a centralidade

nessas avaliações pauteadas em números, *rankings* e resultados numéricos e somativos, são aplicadas em larga escala, isto é, em todas as escolas do país, para que o Estado fiscalize todas as escolas que existem, a fim de controlá-las e formá-las conforme seus interesses políticos e administrativos de se manter no poder.

Como “a avaliação interfere incisivamente na organização de conteúdos e das metodologias e vai legitimando saberes, profissões e indivíduos, o que significa produzir também hierarquia de poder e privilégios” (Dias Sobrinho, 2004, p. 714), através da repercussão cultura da avaliação nas escolas públicas, por meio da centralidade em avaliações em larga escala, todo o sistema educacional, as práticas pedagógicas, o currículo formativo, o projeto político-pedagógico e até mesmo a avaliação da aprendizagem, mudam suas estruturas para se adequarem a esse tipo de avaliação, em que “criam uma ideia de que as finalidades e os objetivos da educação – sobretudo da educação pública – podem ser todos padronizados, mensurados e comparados entre diferentes países e contextos” (Tolentino-Neto, 2023, p. 24).

A avaliação da aprendizagem que deveria ser múltipla, contínua e realizada de diferentes maneiras (Veiga, 2013) tendo em vista as diferentes características de seus estudantes são cada vez mais moldadas aos estilos padronizados, fechados e numéricos das avaliações em larga escala (Silva; Carvalho, 2021). Isso acontece para que, quando as avaliações em larga escala acontecerem, os estudantes estejam mais acostumados a fazerem o tipo avaliativo padronizado pelo Estado Avaliador.

Assim, ao invés da avaliação fazer o seu papel de analisar o desenvolvimento dos estudantes, que por sua vez, devido as suas singularidades, apresentam cada qual a sua maneira de demonstrar que aprendeu, e com isso rearticular estratégias educativas em prol do desenvolvimento escolar, pois , “a educação desempenha um papel na elaboração e transformação das culturas e no desenvolvimento do entendimento de mundo ao longo dos anos” (Campos, *et al.*, 2023, p. 176), acaba excluindo mais ainda da escola aqueles que não apresentam um considerável desenvolvimento nas avaliações em larga escala, desestimulando a continuidade, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

O currículo, que ao invés de formar os estudantes para a intelectualidade científica e para a vivência social, conforme a realidade cultural, social e econômica que os rodeiam (Fernandes; Freitas, 2007), substituem essa proposta passando a centralizar na grade curricular os conteúdos focalizados nas avaliações em larga escala, tal como em disciplinas que contém nessas avaliações como o português e a matemática, excluindo a pedagogia formativa de outras disciplinas relevantes para a formação dos estudantes como sujeitos atuantes na sociedade,

como por exemplo a história, a geografia, a educação física, a literatura, a arte e seus variados códigos. É o que dialoga Tolentino-Neto (2023, p. 45), ao refletir que:

Nesse modelo emergente, percebem-se com maior ênfase a centralização e a regulação dos currículos por meio de sistemas de avaliação padronizados voltados para a performatividade; políticas baseadas em indicadores, metas, resultados e avaliação; e descentralização administrativa. [...] Essas alterações no contexto educacional intencionalmente reduzem investimentos e enfocam na eficiência, na eficácia e na produtividade de instituições escolares, implicando diretamente uma reorganização do espaço escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, no que tange ao currículo, não só são moldados aos interesses do Estado Avaliador os conteúdos formativos que os compõem, mas também as maneiras e as narrativas pelas quais esses conteúdos deverão ser ministrados pelos profissionais da educação, visto que, “em decorrência da avaliação, metas são traçadas, prioridades definidas e professores monitorados” (Shiroma; Evangelista, 2015, 328). Maneiras estas, que embora muitas vezes se declarem imparciais, sejam elas articuladas por grupos políticos de esquerda ou de direita (Silva; Santos, 2022), correspondentes às perspectivas políticas e administrativas do Estado.

São essas políticas educativas, diante da centralidade das avaliações em larga escala nas escolas públicas brasileiras, que apontam “as mudanças no contexto da gestão escolar, do currículo e da avaliação da aprendizagem” (Silva, *et al.*, 2023, p. 520), deixando mais confusa ainda a formação educativa dos estudantes em um campo que, devido às multiplicidades e especificidades, já se configura como complexo, que é o campo da educação. E com isso, os professores e estudantes não produzem saberes, apenas reproduzem saberes que outros articularam e que em considerável parte dos casos nem da área da educação participam.

Também, devido a essas mudanças, os projetos da escola que deviam/devem apresentar como proposta para a comunidade intra e extraescolar a vivência da cultura, da educação em suas variadas esferas, da qualidade de vida e de pautas sociais relevantes para a configuração da sociedade, acabam substituídas por eventos que enalteçam as práticas e repercussões das avaliações em larga escala, como grandes simulados, maratona de testes nas escolas, divulgação de notas sistematizadas, campanhas de estudante destaque e de melhor professor nas escolas e entre outras atividades nos diversos campos que compõem a escola dissonantes da verdadeira essência da escola para a formação intelectual e cidadã dos indivíduos. Repercussões essas que são frutos da focalização nas avaliações em larga escala pelas escolas.

Além de todas essas mudanças nas estruturas educacionais na formação dos estudantes, as formas pelas quais os profissionais da educação agem nas escolas também são impactadas. Como, através dos resultados provenientes das avaliações em larga escala o investimento do

Estado Avaliador são naquelas mais bem ranqueadas, ou seja, que mais estiverem adequadas aos seus interesses, são as instituições de ensino que recebem maior investimento, e assim as escolas acabam lutando entre si e os profissionais da educação também adotando essa mesma postura brigando entre eles para demonstrar ao Estado quem apresenta os melhores resultados. Nesse cenário:

Em qualquer dos casos, sejam ou não divulgadas e publicitadas as informações sobre os resultados obtidos pelas escolas, a avaliação dos órgãos de gestão é sempre realizada, direta ou indiretamente na base destes mesmos resultados, porque, quer o mercado (ou os designados clientes da educação escolar) quer as entidades mantedoras, quando se tratar de estabelecimentos privados, quer o Estado quando se tratar de escolas públicas, farão sobre recair sobre os gestores ou diretores a justificação e responsabilização mais imediatas desses mesmos resultados educacionais. Nesse sentido, os diretores ou gestores escolares tenderão a criar mecanismos de controle organizacional mais severos e formas de gestão mais suficientes e eficazes para garantir as condições necessárias à obtenção de bons resultados acadêmicos e educacionais (Afonso, 2005, p. 48).

E não só os gestores, mas também os professores e profissionais da educação adotam essas determinadas práticas, é por isso que Afonso (2005, p. 45-46) afirma:

Assistimos também a uma tendência no sentido da *neo-taylorização* do trabalho dos professores, isto é, a uma crescente pressão política e econômica para que estes sejam reconhecidos, sobretudo, como técnicos eficientes e eficazes na transmissão de saberes – saberes que outros produzem e que eles apenas reproduzem. Estes saberes, de natureza predominantemente cognitiva, devem ser mensuráveis e quantificáveis através de provas e testes supostamente neutros ou objetivos, permitindo igualmente avaliar a sua competência como professores com base nos resultados acadêmicos dos alunos. Finalmente esses mesmos resultados (ou *outputs*) devem ser vistos como uma base segura e legítima para estabelecer o mérito de alunos e de professores, induzindo efeitos de competição e de emulação e constituindo assim uma outra estratégia para justificar novas hierarquias educacionais e novas desigualdades sociais.

Nessa ótica, é possível perceber que o Estado Avaliador, por meio das avaliações em larga escala, além de mudar o cenário educacional ao seu interesse, responsabiliza as escolas quando elas não apresentam o desempenho objetivado por ele, fazendo a comunidade social acreditar que, a responsabilidade dos resultados e conseqüentemente de uma educação sem qualidade é da escola, sendo que na verdade é do próprio Estado (Brasil, 1988), uma vez que é ele quem articula suas políticas educacionais que caminham juntas com suas políticas públicas administrativas. E que assim, fazem as escolas seguirem seus modelos.

É por isso que com o decorrer do tempo, por adoção de um sistema político gerencial, o Estado passa a investir em avaliações externas para mudar a identidade da escola a seu favor e daqueles que são formados por ela, isto é, todos os que compõe a sociedade. Tendo esse diagnóstico, o Estado passa a promover as avaliações em larga escala e por temor ao Estado que a rege, as escolas se moldam a essas posições para satisfazer tais interesses. Assim, a centralidade de avaliações como o Ideb passa a ser promovidas no cenário escolar brasileiro.

Conforme Campos *et al.* (2023, 177), “o objetivo primordial da escola no contexto capitalista é gerar uma abundante mão de obra, criando indivíduos que se tornam dependentes do sistema”. E são por essas razões que, para continuar se perpetuando no domínio social, que o Estado Avaliador cria as avaliações padronizadas como o SAEB conforme seus interesses nas quais, aplicadas nas escolas, as estruturas educacionais se reorganizam para corresponderem positivamente, medidas por índices como o Ideb.

A obsessão por resultados torna-se o foco das escolas, esquecendo-se da importância do processo para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. O que declaram as pesquisas de Silva e Carvalho (2021, p. 416) ao explicitarem que “a busca por resultados torna-se o elemento central na construção das propostas educativas”. Sob essa ótica, focando-se na demonstração de resultados para satisfazer os anseios governamentais, as avaliações em larga escala acabaram se tornando o centro da formação educativa e dos projetos das escolas, de maneira que o ritmo das instituições de ensino é pautado no tempo dedicado à realização desses testes, pois conforme enfatizam Shiroma e Evangelista (2015, p. 329), “a comparação de resultados é adotada como ardilosa ferramenta de governo na educação que mescla controle externo e interno”.

A situação em questão, acomete todas as estruturas da escola, da vida dos estudantes, da sociedade de onde eles vêm e da prática dos professores que são responsabilizados por supostos resultados dos quais não tem culpa, visto que “a pressão por resultados é uma cultura vivenciada na tentativa de que os profissionais da escola sintam-se responsáveis pelos resultados, os quais não são oriundos das questões pedagógicas, envolvendo outros fatores que marcam a vida escolar dos estudantes” (Silva; Carvalho, 2021, p. 416).

O Estado além de fiscalizar as escolas e por meio dela promover os seus interesses, também, como o suposto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por meio de resultados numéricos e quantitativos, provenientes de avaliações padronizadas para todas as escolas, que desconsideram os processos e o qualitativo das instituições de ensino, objetiva vender para os pais esses resultados, que nomeiam "as melhores escolas" conforme o *ranking* do Estado, fazendo da educação uma mercadoria. Dias Sobrinho (2004, p. 712) reafirma esse pensamento ao denunciar que:

A avaliação fundada na epistemologia objetivista diz-se eminentemente técnica. Seu objetivo principal é prestar informações objetivas, científicas, claras, incontestáveis, úteis para orientar o mercado e os governos. Justifica-se pela ideia de que os clientes ou usuários da educação têm individualmente o direito de saber quais são as boas escolas, os bons professores, quem oferece os melhores serviços, segundo parâmetros prévia e objetivamente estabelecidos e levando em conta a relação custo-benefício.

Esses parâmetros, normas e critérios, supostamente objetivos, ideais e abstratos, quase sempre se utilizam de procedimentos de quantificação de produtos, dada a necessidade de comparações e rankings, e estão voltados ao controle da qualidade dos serviços e produtos educacionais, à semelhança do que ocorre no mundo dos negócios. O controle, nessa perspectiva, efetua-se conforme a crença de que a avaliação seria neutra e objetiva, dado seu suposto caráter técnico. Objetividade, certeza, neutralidade, verificabilidade seriam asseguradas pelos procedimentos científicos, pelo uso de instrumentos objetivos e técnicas quantitativas.

À vista disso, a centralidade em avaliações padronizadas em larga escala desconsidera que a escola é um campo complexo, constituída por sujeitos de diferentes identidades e construída em diversos contextos sociais. Essa configuração prejudica a função social da escola que é preparar os estudantes para atuar na sociedade em que vivem e enxergar e conseqüentemente tentar mudar as situações precárias de sua comunidade. Por isso que, tendo cada escola sua identidade, construir avaliações padronizadas a apenas uma concepção educativa, não apresenta com veracidade o real quadro de desenvolvimento delas (Silva; Carvalho, 2021).

É incoerente exigir de estudantes de uma escola construída em um contexto periférico que eles tenham as mesmas oportunidades, desenvolvimentos e aprendizagens dos estudantes de uma escola desenvolvida em bairros de classe alta, visto que comungam de realidades diferentes. Do mesmo modo, é incoerente avaliar o desempenho educacional a nível nacional entre os estudantes de comunidades ribeirinhas ou indígenas, em que a situação educativa é precária e de difícil acesso com os saberes da realidade curricular, política e social dos estudantes de uma escola localizada nas metrópoles da cidade onde as vias de acesso à escola são mais fáceis.

Assim, sob a luz desses exemplos, torna-se importante destacar que também é incoerente padronizar uma avaliação, lançá-la em larga escala e defini-la como a via central e principal para medir com as mesmas medidas os estudantes que comungam de realidades, culturas e contextos diferentes uns dos outros, como faz a cultura da avaliação. Principalmente porque “a avaliação da qualidade educacional deve ser empregada como uma ferramenta de diagnóstico, destinada a identificar áreas de aprimoramento e a promover ações que visem garantir uma educação igualitária e emancipatória para todos” (Campos, *et al.*, 2023, 178).

Essa cultura da avaliação tira a autonomia das próprias escolas e dos professores para desenvolverem avaliações que de fato exerçam suas verdadeiras finalidades, pois uma avaliação que mostre a realidade da escola para melhorar a ela e ao seu público é aquela que considera as realidades locais desse público.

Comungando desses mesmos pensamentos, Afonso (2005, p. 43-44) explicita que uma avaliação “deve visar sobretudo os objetivos de desenvolvimento pessoal e coletivo, ou seja,

deve estar prioritariamente ao serviço de projetos de natureza mais emancipatórias do que regulatórias”. E como há uma diversidade de realidades, condições socioeconômicas, culturas regionais, vivências comunitárias e características nas escolas, é relevante que exista nela variadas formas de avaliação. De acordo com Campos *et al.*, (2023, p. 178):

A avaliação dos instrumentos de avaliação da qualidade educacional vai além dos resultados divulgados, tanto em âmbito local como nacional. Esses instrumentos não devem ser encarados apenas como métodos para atingir metas estabelecidas por políticas internacionais, mas sim como fontes de informação que podem ser utilizadas para combater desigualdades e promover a emancipação humana.

Isso não quer dizer que é preciso excluir as avaliações que apresentem como retorno aos professores resultados quantitativos para análises avaliativas, até porque “evidentemente, a quantificação, a objetividade e a comparabilidade são aspectos importantes no processo avaliativo. Erro seria não os utilizar, o que levaria aos vícios de um subjetivismo exclusivista” (Dias Sobrinho, 2004, p. 720).

A questão é que, para a construção de uma educação de qualidade e verdadeiramente comprometida com a transformação intelectual e social de seus estudantes, o foco em números sem considerar os contextos pelos quais eles foram gerados é o mesmo que avaliar somente por uma ótica subjetivista sem considerar os diagnósticos matemáticos que a avaliação promove e auxilia o professor no processo avaliativo.

Se por um lado o tipo de avaliação, seja ela em larga escala ou da aprendizagem, que apresentam embasamentos numéricos é importante, por outro, outros tipos avaliativos que analisam os contextos e as subjetividades que os permeiam também são, dependendo da forma como cada uma é aplicada e quais os objetivos que elas apresentam com a aplicação.

Por isso, “não contesto a necessidade de fazer (mas a forma como muitas vezes se faz) avaliação externa dos estudantes, dos professores e da escola” (Afonso, 2007, p. 19). A questão não é impedir que devidamente aplicadas e desenvolvidas, as avaliações em larga escala sejam feitas, mas as repercussões na escola pública que a centralidade nela causa e as contradições provenientes da obsessão avaliativa (Afonso, 2007) causadora da cultura da avaliação e responsabilização.

Contradições que começam a partir do momento que os investimentos educacionais, provenientes do foco no Ideb, são feitos nas escolas que tiveram as maiores pontuações, sendo que, matematicamente falando, deveriam ser feitos os investimentos nas escolas que apresentassem os menores resultados a fim de que estas pudessem receber apoio e condições de se desenvolverem melhor igualmente as outras que estão, segundo a ótica do Ideb, desenvolvidas como as melhores.

Além disso, baseando-se no pensamento de Dias Sobrinho (2004, p. 718) de que “quando a avaliação é apropriada pelas instâncias de poder, sem uma interlocução com os educadores, enfraquece sua potencialidade formativa em favor das funções burocráticas, controladoras e economicistas”, se o Ideb avalia a situação da escola, para formar seus rankings, deveria, ao menos, apresentar os retornos à escola, aos estudantes e à comunidade, com as devidas sugestões e recomendações acerca do que foi avaliado para a escola poder reconfigurar essa realidade.

Já que a escola é um campo complexo que reúne estudantes de diferentes saberes, culturas, contextos e comportamentos e se a Constituição Federal apresenta que a educação é um direito que deve ser assegurado pela família e pelo Estado para todos (Brasil, 1988), o Ideb poderia repensar nas aplicações de suas avaliações em relação a todos aqueles que não conseguiram se adequar a sua forma metodológica de avaliar. Da mesma forma é de se questionar o porquê da existência de um teste padronizado para todas as escolas se cada uma delas apresenta uma realidade diferente na qual está inserida.

E já que a Base Nacional Comum Curricular apresenta as habilidades necessárias para a atuação escolar em variadas áreas do saber, é intrigante o Ideb avaliar apenas duas, que são a língua portuguesa e a matemática. Diante desses contextos, apresenta-se contraditório reduzir uma avaliação em larga escala a apenas duas disciplinas, sendo que na grade curricular das escolas brasileiras existem várias outras consideradas importantes para o desenvolvimento integral de cada estudante.

Se as demais disciplinas, além da Língua Portuguesa e Matemática não fossem consideravelmente relevantes para a formação dos sujeitos, estas não seriam incluídas em sua grade curricular. Além do mais, tornar padrão uma avaliação em temas de conteúdos contidos na sua constituição, desconsidera a diversidade social e regional que o país no qual essas avaliações estão sendo aplicadas, apresenta.

Do mesmo modo, se a intenção da educação regida por uma Constituição Federal democrática é preparar os estudantes para o exercício da democracia cidadã com a vivência da sociedade, cabe questionar aos parâmetros desenvolvedores das avaliações em larga escala, como o SAEB e o Ideb, que vão analisar o desempenho dos estudantes, de qual modo seria e qual seria esta sociedade.

Por isso, são importantes tanto as objetividades dos números nos resultados avaliativos quanto as subjetividades dos processos que o geram, “a qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática” (Afonso, 2007, p. 20), ou seja, são consideravelmente importantes para a construção de uma avaliação de qualidade tanto o

quantitativo quanto o qualitativo. Essas duas vertentes, embora epistemologicamente distintas, quando usadas juntas deixam de ser excludentes para serem inclusivas.

Nessa ótica, é relevante considerar as estratégias avaliativas que em sua multiplicidade tanto usem recursos quantitativos quanto recursos subjetivos para avaliarem o desempenho dos estudantes e diante dos resultados promover novas estratégias para que ele se desenvolva melhor ou mantenha significativo o nível de desenvolvimento. Uma avaliação científica, técnica e humanística voltada para a criação de possibilidades do futuro e não focadas apenas no passado. Conforme apresenta Afonso (2007, p. 19-20):

Em qualquer dos casos, e tendo em conta a complexidade da realidade social e educacional, não posso, no entanto, defender mecanismos de avaliação que, muitas vezes, parecem pretender medir apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Defendo, por isso, que a escola (pública ou privada) com qualidade só pode ser uma escola simultaneamente democrática e com elevadas possibilidades de propiciar aprendizagens efetivas em termos científicos, técnicos e humanísticos. A qualidade deverá ser, não apenas científica, mas também pedagógica e democrática — e a avaliação destas qualidades não se pode resumir à aplicação de testes estandardizados ou a outras formas idênticas de avaliação externa.

Destarte, se até mesmo avaliações como o SAEB e o Ideb forem agregadas aos objetivos formativos socialmente e intelectualmente de uma educação democrática conforme é defendida pela Constituição Federal de 1988, elas também se configuram como uma ferramenta importante para o desenvolvimento da escola, de seus estudantes e da comunidade que fazem parte. Uma vez que, para que se tenha um juízo sobre algo é preciso considerar as referências provenientes de informações numéricas levantadas e os percursos que fizeram esses números serem construídos, isto é, os contextos e as condições. Consonante a Tolentino-Neto (2023, p. 46):

As políticas educacionais não podem ser orientadas exclusivamente pelas avaliações externas, por tomadas de decisões que enfatizam o caráter simplista e reducionista dos resultados das avaliações, distorcendo e degradando o significado e as práticas da educação. A qualidade da educação não pode ser somente produto advindo de uma estratégia de testagem dos alunos, de responsabilização dos docentes, de meritocracia, mas principalmente, de atribuir às instituições escolares toda responsabilidade, independentemente do resultado, quando tal responsabilidade deveria ser do Estado.

Isso não significa que as avaliações em larga escala sejam ruins, mas a centralidade nelas como o principal medidor do desenvolvimento da escola e do desenvolvimento dos alunos, sim. Até porque, o propósito não é excluir uma ou outra maneira de avaliar, mas diversificar as maneiras avaliativas sem que haja o enfoque exclusivamente em uma delas, pois se a escola se apresenta como um campo complexo que se desenvolve ao decorrer do tempo, em sua realidade existem estudantes que apresentam melhor desempenho através de uma

metodologia avaliativa enquanto outros apresentam uma melhor desenvoltura com outras estratégias de avaliação.

À vista disso, o uso de variados tipos de avaliação torna-se relevante para verdadeiramente descobrir o desempenho dos variados tipos de estudantes que compõe a escola e demonstram suas habilidades através de diferentes formas e por meio dessa prática verdadeiramente visualizar o desempenho dos estudantes nas escolas “e permitir o que tenho defendido como uma questão teórica: o diálogo entre as avaliações internas e externas” (Alavarse, 2014, p. 8).

Logo, pela junção das diversas maneiras de se avaliar, se concretizarão as possibilidades do estudante conhecer melhor onde está para atuar ativamente na realidade em que vive e de também de fazer novas descobertas sobre realidades fora do seu alcance para que um dia, tendo a possibilidade de estar nesses ambientes, também faça parte e se sinta parte dele por meio de suas vivências como cidadãos.

### 3 RESULTADOS

Através das dissertações e teses a seguir, nesta Revisão Sistemática da Literatura, torna-se perceptível como surgiu, implementou-se e desenvolveu-se a cultura da avaliação na escola pública, como também refletir sobre os efeitos que ela causa na configuração escolar, nas estratégias da gestão, na formação e atuação dos professores e na vida dos estudantes.

Com as discussões presentes nas pesquisas, é possível identificar como as influências históricas, políticas, sociais e culturais contribuíram e continuam a contribuir para a implantação e repercussão da cultura da avaliação no chão da escola. Como também, os propósitos pelos quais ela é desenvolvida, as vias e estratégias utilizadas para isso e alguns objetivos por trás de sua implementação nas escolas públicas.

Quadro 1: Mapeamento das pesquisas sobre cultura da avaliação

AUTOR	TÍTULO	CATEGORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	UNIVERSIDADE
Dalpiaz	Os sistemas de avaliação da educação básica: desafios para a gestão escolar	Mestrado em Educação nas Ciências	2011	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Lima	Fatores associados à eficácia escolar: Um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE	Mestrado em Educação	2011	Universidade Federal do Ceará

Santos	Políticas de formação de professores: Uma relação entre avaliação e qualidade da educação	Mestrado em Educação	2012	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Melo	Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano	Mestrado em Educação	2012	Universidade Católica de Brasília
Lira	A atuação do Governo Federal na disseminação da Cultura do Desempenho na Educação Básica Brasileira (1995-2012)	Mestrado em Educação	2013	Universidade Federal da Paraíba
Montemor	Autoavaliação institucional: Dimensões políticas e gestão democrática	Mestrado em Educação	2013	Universidade Federal de São Carlos
Kummer	As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (Ideb e Prova Brasil)	Mestrado em Educação	2014	Universidade do Oeste de Santa Catarina
Santos	Pedagogia Concorrencial: Uma crítica sobre o lugar estratégico da educação básica na produção de valores neoliberais	Mestrado em Sociologia	2020	Universidade Federal da Paraíba

Fonte: Sistematização do pesquisador

A primeira pesquisa encontrada, intitulada como “Os sistemas de avaliação da educação básica: desafios para a gestão escolar”, de autoria de Dalpiaz (2011), trata-se de uma série de entrevista com professores da Educação Básica brasileira. O propósito foi refletir acerca do sistema de avaliação brasileiro na atualidade, os objetivos pelos quais ele foi idealizado, seus efeitos na escola pública e quais os desafios que geraram para os professores e para a gestão escolar.

Tendo como base as vozes dos docentes, a autora apresenta os desafios ocasionados na configuração escolar por meio dos impactos provenientes da centralidade das avaliações em larga escala no âmbito da escola pública. Apresenta, ainda, o pensamento dos profissionais da educação sobre a forma pela qual as avaliações externas adentraram o cenário escolar e os desafios da gestão escolar em meio a centralidade dessa proposta avaliativa.

Conforme a autora, os resultados da pesquisa consistiram-se nas contestações dos profissionais da educação à aplicação das avaliações em larga escala como forma de identificar o nível de desenvolvimento dos alunos e da escola. Além disso, Dalpiaz (2011) apresenta as incompreensões docentes acerca do objetivo pelo qual essa política avaliativa fora desenvolvida e a responsabilização da gestão escolar por esse processo.

A segunda pesquisa, desenvolvida por Lima (2011), apresentou reflexões sobre os “Fatores associados à eficácia escolar: um estudo de instituições educacionais públicas municipais de Fortaleza – CE”, por meio de uma pesquisa quali-quantitativa e descritiva

envolvendo 12 escolas municipais de Fortaleza, no estado do Ceará. A coleta de dados da pesquisa se desenvolveu através de questionários fechados, aplicados aos professores e gestores das escolas e utilizando-se de revisões bibliográficas por meio de eixos e pesquisas acerca da temática.

O objetivo da pesquisa em questão foi analisar as performances físicas, políticas, pedagógicas, sociais, logísticas e administrativas das escolas estudadas que foram categorizadas com altos ou baixos desempenhos, segundo os índices avaliativos do Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará (SPAECE)<sup>6</sup>. A proposta foi comparar as situações entre elas, propondo estratégias de melhorias para as que apresentaram dificuldades, de acordo com os parâmetros avaliativos de eficiência do SPAECE.

De acordo com a autora, os resultados da pesquisa revelaram que as escolas avaliadas com os melhores rendimentos foram as que, embora estivessem em condições desafiadoras de trabalho, mantiveram-se comprometidas em superar as dificuldades. Foi destacado, ainda, que os profissionais, por estarem “unidos”, atuaram pedagogicamente mesmo em meio aos desafios. Como também, que o ambiente de trabalho influencia a personalidade dos seus participantes e que a personalidade dos agentes educacionais influencia o ambiente onde trabalham.

A terceira pesquisa, desenvolvida por Santos (2012), tem como tema “Políticas de formação de professores: Uma relação entre avaliação e qualidade da educação”. O objeto de análise foi o conceito de qualidade da educação, tendo como objetivo, analisar qual é a relação entre as políticas de formação continuada dos professores da escola pública com as políticas desenvolvidas pelo sistema de avaliação em larga escala.

Por meio de uma revisão bibliográfica, com uma abordagem qualitativa, a autora desperta reflexões acerca dos contextos políticos e sociais que orientam a formação dos professores e as avaliações em larga escala, dialogando com as falas dos professores da educação básica, provenientes de pesquisas de campo, sobre os conceitos e conexões entre o sistema de avaliação em larga escala, a formação continuada dos professores e os conceitos de educação de qualidade.

A pesquisa apresentou reflexões sobre qual é o papel do professor na formação da sociedade, as maneiras pelas quais eles as realizarão, quais os objetivos dessas formações e com quais orientações os professores estão sendo formados para realizá-las. Inclusive, Santos (2012)

---

<sup>6</sup> Sistema de avaliação em larga escala estadual, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Ceará desde 1994 em que verifica a qualidade da educação 184 municípios do estado cearense. O sistema avalia os alunos da rede pública municipal e estadual desde a Educação Básica ao Ensino Médio.

dialoga que é o tipo de formação continuada que os professores recebem que vão nortear seus planejamentos e práticas no cotidiano intra e extraescolar.

A quarta pesquisa encontrada foi empreendida por Melo (2012) e intitulada como “Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano”. A pesquisa apresenta como discussão, por meio de uma natureza qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, reflexões acerca das políticas de avaliação em larga escala como forma de regulação das redes municipais de ensino e os objetivos do Estado Avaliador com a sua implementação.

Por meio de análises documentais e entrevistas com professores, coordenadores, gestores e componentes da Secretaria de Educação do município de São Desidério-BA, o objetivo da pesquisa foi investigar os efeitos dos resultados da Avaliação Nacional da Aprendizagem Escolar (ANRESC/PROVA BRASIL) na gestão do processo de ensino e aprendizagem de uma escola municipal da cidade de São Desidério, no estado da Bahia entre os anos de 2007 e 2009.

A proposta da pesquisa configurou-se em apresentar os impactos das avaliações em larga escala na escola pública, de quais maneiras elas se instauraram, se desenvolveram e se mantêm nas configurações escolares. Além disso, a pesquisa evidenciou a complexidade desse processo avaliativo, mediante o olhar dos entrevistados.

Com isso, os resultados da pesquisa, pautados nas vozes dos representantes, foram os de que essa proposta avaliativa gerou mudanças nas práticas de ensino e nas estratégias da gestão escolar. Com isso, segundo a autora, os profissionais da educação são pressionados a inserirem nas práticas educativas as competências e habilidades provenientes dos levantamentos que os dados do Ideb e da Prova Brasil, atualmente SAEB, retornam para a escola.

Além disso, Melo(2012) apresenta como resultado a importância de retornos transparentes das avaliações em larga escala para as escolas. Desse modo, as escolas compreenderiam os significados dessa forma avaliativa e com isso poderiam trabalhá-los aos contextos em que se encontram. Contudo, de acordo com as análises da pesquisadora, seria importante que as avaliações externas considerassem os contextos internos de cada escola avaliada por elas.

Já a quinta pesquisa, desenvolvida por meio de estudos bibliográficos e documentais, foi intitulada como “A atuação do Governo Federal na disseminação da Cultura do Desempenho na Educação Básica Brasileira (1995-2012)”. Nela, Lira (2013), apresenta reflexões e

discussões acerca dos conceitos, princípios, políticas e atuações do governo federal na disseminação da cultura do desempenho nas escolas públicas brasileiras.

O objetivo da pesquisa foi examinar as políticas e as estratégias adotadas pelo governo federal, como também suas vinculações com organismos internacionais entre os anos de 1995 a 2012, em prol do desenvolvimento da cultura do desempenho nas escolas públicas brasileiras. Segundo Lira (2013), por meio de avaliações em larga escala, o governo federal buscou repercutir nas escolas, onde essas avaliações são aplicadas, princípios e comportamentos baseados em seus princípios políticos. Isso porque é o próprio governo federal quem articula essas avaliações.

Os resultados apontados pelos estudos foram os de que a instauração e o desenvolvimento da cultura do desempenho nas escolas são provenientes de políticas educacionais gerenciais. Por isso, através de um sistema de avaliação unificado em larga escala, como o Ideb, é possível implantar nas escolas públicas brasileiras as idealizações de quem as articulou. Foram apresentados, ainda, que são utilizadas algumas estratégias como responsabilizar os profissionais da educação pelos resultados que não corresponderem a essas perspectivas, premiando aquelas que, ao contrário disto, conseguirem desenvolver um desempenho mais adequado aos anseios avaliativos no ranqueamento escolar.

A sexta pesquisa, desenvolvida por Montemor (2013) e intitulada como “Autoavaliação institucional: Dimensões políticas e gestão democrática”, foi realizada metodologicamente a partir da perspectiva teórico-conceitual. Inclusive, através de análises de documentos, relatórios avaliativos institucionais, plano escolar e projeto político pedagógico da Escola Municipal Professora Aparecida Homs Salles Cunha em São José do Rio Preto, no estado de São Paulo.

A autora discutiu sobre os efeitos que a autoavaliação escolar, prática adotada pela instituição de ensino desde 1999, causa na configuração escolar. A pesquisa teve como análise o marco temporal da escola em questão entre os anos de 2006 a 2009, considerando os fenômenos sociais e educativos desse período que atingiram a cultura social e organizacional da escola.

Por meio de uma metodologia mista, baseada na leitura dos Relatórios Avaliativos entre os anos de 2006 a 2009, a autora reflete sobre o estado organizacional, político e pedagógico da escola antes e depois da construção da autoavaliação como cultura educacional. Trazendo o processo pelo qual essa estratégia se desenvolveu e se impregnou no cotidiano escolar, a pesquisa defende que a autoavaliação é uma das alternativas para retratar a situação da escola como é e com isso desenvolver coletivamente políticas de melhorias ante os seus desafios diários.

Diante disso, a pesquisa apresentou como resultado que os processos de autoavaliação, elaborados coletivamente pelos profissionais da educação, que compõem o ambiente escolar, configuram-se como recursos facilitadores para o diagnóstico da escola, de acordo com a realidade contextual em que se apresenta. Mediante a realização dessa prática, as possibilidades de como suprir determinadas carências, por meio do envolvimento dos gestores, articuladores e professores da instituição de ensino nesse processo, tornam-se prováveis.

A sétima pesquisa, articulada por Kummer (2014) e intitulada como “As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (Ideb e Prova Brasil)”, foi desenvolvida nos municípios de Itapiranga, Oeste e Tunápolis, no estado de Santa Catarina. A pesquisa foi realizada em escolas caracterizadas por princípios políticos, sociais, históricos e culturais de cunho jesuíta e reflete como esses aspectos influenciam na formação dos alunos e da sociedade em que eles estão inseridos.

Através de uma pesquisa quanti-qualitativa, por meio de uma análise teórico-conceitual, a autora apresenta como proposta a reflexão acerca das influências que os contextos históricos e sociais exercem sobre a forma em que a escola se configura. Do mesmo modo, as avaliações em larga escala reproduzem as idealizações políticas, históricas e culturais de seus idealizadores.

Tendo como eixo norteador da pesquisa a análise de como os fatores de cunho histórico, político e cultural repercutem nos exames nacionais em larga escala que são aplicados, os resultados apresentados pela pesquisa em questão foram que as escolas em que os alunos são formados, historicamente e culturalmente, para corresponderem às expectativas das avaliações em larga escala apresentam melhores índices de desenvolvimento que os demais que ainda não são.

#### **4 DISCUSSÕES**

As bases de orientação para a educação caminham de acordo com as projeções das bases administrativas do Estado. Sendo assim, as políticas educacionais refletem as idealizações, princípios e ideologias das políticas públicas que as orientam. Como no Brasil, a partir da década de 1990, uma nova maneira de conduzir a sociedade adentrou a realidade brasileira, isto é, o neoliberalismo, a sociedade ganhou novas projeções daquilo que seria.

Pautados nos princípios do mercado capitalista, o neoliberalismo transfigurou as áreas sociais que seguiam um modelo burocrático organizacional para o modelo gerencial de

desenvolvimento, método adotado pelas empresas para gerirem a performance de seus funcionários, o desenvolvimento de seus serviços e os objetivos de suas produções.

Como sinalizam Afonso (2005) e Silva e Carvalho (2021), as práticas de todas essas áreas, inclusive a da educação, passaram a reproduzir os ideais do sistema neoliberal que assumira a administração do Estado, transformando em ações as suas orientações. Sendo assim, as reformas do Estado têm como propósito mudar as configurações das áreas sociais, políticas e culturais ligadas a ele, para as do grupo do sistema político que está adentrando a sua administração.

É o que apresenta a pesquisa de Lira (2013) ao evidenciar que através da disseminação das políticas neoliberais do Estado na escola pública, os profissionais da educação são induzidos a substituírem suas práticas pedagógicas pelas estratégias gerenciais das políticas neoliberais. Algo que reconfigura a função da social da escola, visto que ela é moldada conforme as políticas de quem a promove e assim “reafirma os valores e a cultura dominante na sociedade capitalista mediante a celebração da ideologia de mercado” (Lira, 2013, p. 194).

Ações como competitividade, raqueamento de resultados, premiações e meritocracia, próprias das configurações das empresas, são consequências causadas pelas políticas educativas norteadas pelo neoliberalismo presente nas políticas administrativas do governo federal. Ele, fazendo o uso do sistema de avaliação em larga escala, tem como propósito avaliar se as escolas estão reproduzindo seus ideais, disseminando suas ideologias e responsabilizando os professores que não estejam dando retornos esperados nesse processo.

De acordo com o estudo de Lira (2013), o governo federal cria estratégias para implantar, desenvolver, impulsionar e manter essa política através de premiações e bonificações às escolas e aos profissionais que mais corresponderem aos seus anseios. Com isso, os estados e municípios se sentem pressionados a efetivarem sua concretude, pois são cobrados pela federação ante aos números apresentados por suas escolas e secretarias, fomentando a cultura do desempenho como acontece nas competitividades entre as empresas no mercado.

Afonso (1999) denuncia que essa sistematização acontece porque da mesma forma que um Estado neoliberal consegue controlar as relações de mercado, deseja adaptar as demais esferas sociais a esse modelo para que também exerça maior facilidade em seus controles. Por isso, explica-se os motivos pelos quais nos últimos tempos está havendo uma participação considerável do público empresarial nas atividades no campo da educação.

As empresas e entidades privadas demonstram interesse em adequar as políticas educacionais aos pensamentos mercadológicos para que os estudantes sejam formados conforme suas perspectivas. Essas atuações repercutem diretamente na função social da escola,

que ao invés de formar integralmente os estudantes para a atuação nas diversas áreas da sociedade e com isso transformar, dentro de suas condições e possibilidades, a comunidade em que se encontra, forma-os exclusivamente para o exercício do mercado.

Assim, as habilidades e competências exigidas pelo sistema de ensino acabam sendo elaboradas por sujeitos e entidades que não atuam no dia a dia da comunidade escolar e não conhecem de perto as realidades das escolas. A educação, e conseqüentemente as escolas, por ser um campo complexo, desenvolvem suas vivências de acordo com os contextos, culturas e fatores da comunidade em que está inserida.

A pesquisa de Kummer (2014) revela que são as estruturas históricas, políticas e culturais as responsáveis pela formação das características das escolas e de seus estudantes. A autora apresenta como exemplo as repercussões das características jesuítas no processo de formação de alguns municípios da região sul do país, que até os dias atuais exercem influências nas articulações das escolas, formação dos professores, educação dos estudantes e modos de vida das comunidades em torno delas.

Logo, seguindo essa linha de raciocínio, é possível analisar que as reformas neoliberais que reconfiguraram o Estado a partir da década de 1990, repercutem nas escolas os valores, os princípios e as idealizações desse sistema político. Com isso, durante a formação escolar, os estudantes estarão sendo formados, conforme essas perspectivas e atuarão na sociedade sob a ótica pela qual foram formados.

São por esses motivos que Kummer (2014) apresenta que a escola está ligada com o meio sociocultural onde participa. Como o Estado norteia as políticas administrativas e educacionais, ele orientará a atuação escolar e a formação da identidade de quem participa dela. Segundo Kummer (2014, p. 86) “os índices bons na avaliação em larga escala são decorrentes do tipo de cultura que o aluno recebeu desde a sua origem, de sua condição cultural e a motivação que o mesmo teve no processo de ensino e aprendizagem”.

É por isso que, Silva e Santos (2022), em concordância com as reflexões oriundas das pesquisas de Kummer (2014), denunciam que os currículos padronizados e as avaliações em larga escala são desenvolvidas, para que através dessas vias, o Estado Avaliador acompanhe se as suas idealizações estão repercutindo na escola.

Além disso, são através dessas ferramentas educacionais que o Estado Avaliador (Afonso, 1999) avalia o índice de desenvolvimento dos alunos frente as suas propostas e responsabiliza as escolas e os profissionais que não estejam reproduzindo resultados elevados de retorno. Construindo, assim, a cultura da avaliação na escola pública.

Levando em conta essas considerações, é possível perceber que as escolas são configuradas como empresas, os profissionais da educação como operários industriais, o ensino como *marketing* e propaganda, os alunos como recursos de trabalho, os pais como clientes e a educação como mercadoria. Em outras palavras, isso significa dizer que a escola é formada para realizar o processo de formação dos alunos, conforme as orientações culturais, políticas e históricas que fazem parte dos seus ideais.

Logo, como apresenta Afonso (2005), um Estado capitalista formará uma geração social com pensamentos capitalistas, um Estado socialista formará uma geração social com seus vieses. Por outro lado, um Estado democrático fará o processo de formação baseando-se nos modelos democráticos de educação. Já um estado neoliberal formará os sujeitos para que vivam e defendam esse modelo político em suas vivências. O mesmo se aplica aos vários outros sistemas políticos que idealizarão a qualidade da educação de acordo com as concepções de qualidade da educação que tenham adotado.

Com políticas educacionais pautadas em vieses capitalistas, a formação continuada dos professores, promovidas pelo Estado em parceria com grupos empresariais, acabam reproduzindo as projeções neoliberais. Dessa maneira, ao invés da escola orientar os professores a formarem os estudantes para viverem integralmente na sociedade, eles são incentivados a formá-los para vivências no mercado de trabalho. E a escola deve preparar os estudantes para viverem em todas as áreas da sociedade, não exclusivamente uma.

Assim, os professores são conduzidos a reproduzirem práticas e conceitos de entidades que não fazem parte da realidade educacional e não conhecem as necessidades da escola como aqueles que fazem parte de seus cotidianos. Até porque, para prestar contas ao Estado, os professores são cobrados pelos diretores, que, por sua vez, são monitorados pelas secretarias de educação, que devem prestar contas aos municípios e estes passá-las aos estados e este último ao Estado Avaliador. Com isso, saberes não são construídos, mas reproduzidos.

Conforme Afonso (2007), o Estado deixa de ser um Estado Provedor para se tornar um Estado Avaliador quando não disponibiliza aos professores condições mínimas de trabalho e exigem o máximo de retornos às suas demandas. Assim, exime-se das responsabilidades do fracasso escolar, considerados pela não correspondência aos índices de raqueamento projetados por ele, e atribui aos profissionais da educação essa responsabilidade.

Nesse tocante, a pesquisa de Lima (2011) demonstra que independentemente das condições estruturais das escolas é possível desenvolver “bons resultados”, algo contrário as demais pesquisas empreendidas nesta análise e os estudos dos pensadores outrora

referenciados. Até porque, é preciso que o Estado forneça as condições adequadas aos professores para que eles tenham condições e possibilidades de trabalharem dignamente.

Lima (2011, p. 114) dialoga que “os sujeitos educacionais influenciam e são influenciados pelo ambiente onde trabalham”, quando na verdade são as condições em que se encontram esses ambientes, sendo elas obrigações do Estado, que influenciam as práticas vivenciadas. Assim, não é adequado concluir que é o comportamento dos profissionais que caracterizam o progresso ou regresso do desenvolvimento dos alunos, quando na verdade, em uma parcela considerável das situações, são as condições, ou falta delas, oriundas do Estado, que possibilitam tais feitos.

Como apresentam Freire (2000) e Gadotti (2010), é necessário que o Estado, além de fornecer acesso às escolas, forneça também condições de permanência e de progresso de seus alunos nelas. Da mesma forma, é importante que o Estado propicie ao professor as condições físicas, psicológicas e emocionais necessárias para a atuação pedagógica.

Nessa ótica, contrapondo os resultados da pesquisa de Lima (2011), não se apresenta como legítimo considerar que as estruturas físicas e organizacionais sejam irrelevantes para o processo educacional. Tal contradição apresenta-se quando a autora reflete que a “categoria denominada de estrutura física e organizacional, foi a de menor importância, expressando que os resultados não dependem prioritariamente da estrutura física” (Lima, 2011, p. 115), sendo que elas contribuem positivamente ou negativamente para os processos educativos.

Sustentar um pensamento contrário a isso é fomentar que o Estado Avaliador continue não proporcionando condições dignas de trabalho aos profissionais da educação. Além de responsabilizar esses profissionais por contextos que são de responsabilidades do próprio Estado. É o que fomenta, cada vez mais, a cultura da avaliação.

Lima (2011) discorre sobre esses pensamentos porque em sua pesquisa interpretou que é o perfil do professor que vai qualificar a educação, independentemente de como estejam as condições das escolas que eles atuam. Todavia, responsabilizar os profissionais da educação por resultados que devem ser atribuídos aos investimentos ou não investimentos do Estado é, além de concordar com suas políticas neoliberais pautadas na eficiência (tema da pesquisa da autora), prestação de contas e responsabilização, propagá-las como válidas e cabíveis.

Isso é algo que Afonso (1999; 2005; 2007) denuncia ao apresentar que o objetivo do Estado Avaliador é convencer a sociedade que a escola pública e seus profissionais não desenvolvem uma educação de qualidade. Entretanto, é o próprio Estado o responsável pelas políticas educacionais que norteiam a escola pública. Contudo, lança sobre a atuação dos

professores, que não recebem os suportes necessários para atuarem, as responsabilidades que devem ser atribuídas ao próprio Estado.

Por isso, não cabe ao professor ter que se moldar às falhas condições físicas e organizacionais do trabalho, providas pelo Estado, para que exerça suas atividades. Na verdade, cabe ao Estado a responsabilidade de viabilizar, no mínimo, condições decentes para que o trabalho docente aconteça com dignidade.

Se contradizendo, Lima (2011, p. 115) explicita no final de suas considerações que o seu município, igualmente aos demais municípios brasileiros, “tem as próprias necessidades que muitas vezes não são atendidas com programas educacionais tão gerais e tão distantes das necessidades de nossas escolas”. Nessa ótica, se o Estado Avaliador não provê as mínimas condições físicas e organizacionais de trabalho aos professores, quanto mais com outras necessidades que também precisam ser proporcionadas aos profissionais da educação e aos estudantes.

Conforme os estudos de Silva *et al.* (2023, p. 517), a transferência das responsabilidades do Estado aos profissionais da educação “é resultado da redefinição do papel do Estado na concretização das reformas instauradas, cujo o objetivo foi reduzir o seu tamanho e responsabilizar as diferentes áreas sociais pelas questões inerentes às suas funções”. É por isso que as avaliações em larga escala são utilizadas como instrumentos para tal feito, pois é mais fácil transferir as responsabilidades para as escolas que não deram o retorno numérico esperado, que o Estado, responsável por garantir as condições básicas que contribuem para esses resultados. Algo, que não é levado em consideração nesse modelo avaliativo.

De acordo com a pesquisa de Melo (2012), recai sobre a gestão e coordenação pedagógica a responsabilidade de implementar e efetivar as políticas das avaliações em larga escala nas escolas. O Estado Avaliador cobra aos estados e municípios, estes às secretarias e estas cobram às escolas. Nas escolas, os gestores e coordenadores cobram aos professores que cobram aos alunos. Com isso, ante tantas cobranças, muda-se toda a configuração das rotinas, estratégias, planejamentos e práticas educativas para atender ao que é exigido.

Melo (2012) apresenta que mediante aos índices negativos do Ideb, a escola em análise reconfigurou suas práticas e estratégias para que, analisando os números que deixaram a desejar, a escola pudesse se rearticular para alcançá-los. Conforme os relatos da pesquisa, mudaram as formações dos profissionais da educação, os projetos escolares, os intuitos das reuniões pedagógicas e até mesmo as diretrizes avaliativas da escola. Assim, é possível perceber que “a avaliação externa foi o referencial para essas mudanças. Ao levar em consideração os

resultados do Ideb, as atenções foram direcionadas para fatores que poderiam ter contribuído para esses índices” (Melo, 2012, p. 78).

Inclusive, Melo (2012) apresenta que as questões da Prova Brasil, atualmente SAEB, semelhante as políticas avaliativas do Ideb, não apresentavam conectividades relevantes com o planejamento pedagógico antes do sistema adentrar a realidade da escola. Tampouco possibilitou consideráveis intermediações com o cotidiano escolar, caindo situações problemas que não contemplavam diretamente o que era visto em sala de aula.

Frente a isso, é possível conceber que se realmente as questões estivessem de acordo com o que era visto no cotidiano da sala de aula, os profissionais da educação não apresentariam incompreensões acerca dos objetivos das avaliações em larga escala. Reflete-se que, seguindo a própria lógica desse sistema, seria de se estranhar índices relativamente “baixos” diante daquilo que supostamente era familiar aos estudantes.

Cabe destacar que a pesquisa de Melo (2012) passa-se em uma escola municipal da cidade de São Desidério, no estado da Bahia, região geográfica que apresenta realidades diferentes entre seus municípios. Levando em consideração que a padronização das avaliações em larga escala não consegue contemplar especificamente todos esses contextos, ela avalia superficialmente as escolas que fazem parte deles. Se essa configuração estende-se a questões intermunicipais, também alcança questões interestaduais e nacionais.

Como as avaliações padronizadas em larga escala aplicam os mesmos conteúdos, das mesmas formas, com políticas iguais para locais com situações de realidades diferentes, os resultados não apresentam retornos féis (Silva; Carvalho, 2021) às condições de cada escola. Então, torna-se inviável reconfigurar as escolas para se adequarem e corresponderem a esse sistema. Até porque, para se trabalhar especificamente sobre as necessidades de cada uma delas, que se diferem de um lugar a outro, é necessário considerar os contextos em que elas estão inseridas, algo que as avaliações externas não fazem.

Se as avaliações externas considerassem os contextos das escolas que são analisadas por elas, os resultados das avaliações retratariam com mais precisão as verdadeiras necessidades de cada uma. Assim, seria possível identificar quais as reais carências das escolas e desenvolver estratégias para supri-las.

Sob essa ótica, é possível perceber que as avaliações externas não são ruins, a sua centralidade no ambiente educativo que é, como também, o uso inadequado delas. Por isso, se as avaliações externas fossem aplicadas com o intuito de ajudar as escolas a perceberem suas verdadeiras realidades e construir estratégias para efetivamente supri-las, as escolas não

estariam se reconfigurando para corresponderem aos anseios políticos e ideológicos dos grupos políticos que as articulam.

Ao contrário disso, as avaliações em larga escala configuram-se somente como uma avaliação numérica, fiscalizadora e regulamentadora e não como uma prática avaliativa processual. Isso fomenta uma competitividade entre as escolas, primeiramente interna para verificar quais turmas e professores são melhores; segundo o ranqueamento, logo após externas por meio da competição entre as escolas do município.

Do mesmo modo, a disputa se estende entre municípios e estados para apresentar ao Estado Avaliador qual foi o lugar que deu mais retorno aos seus ideais. Com isso, os que tiverem as melhores colocações no ranqueamento poderão receber dele as bonificações desses trâmites, transformando, pela cultura da avaliação e sua repercussão na escola pública, a educação em mercadoria.

É sob essa ótica que Melo (2012, p. 76), como também evidencia a pesquisa de Kummer (2014), dialoga que os conceitos sobre a qualidade da educação “são condicionados pela perspectiva de quem os define, do para quê e para quem a qualidade se destina”, ou seja, tanto em relação ao que é feito como também a forma pela qual é feito. Algo que Silva e Carvalho (2021), como também Silva *et al.* (2023), apresentam quando explicitam que o conceito de qualidade da educação é proveniente do tipo de sistema político, na administração do Estado, que o idealiza.

Através das avaliações, é viável fiscalizar o que está sendo desenvolvido nas escolas e adequar as práticas escolares para trabalharem os conteúdos que serão avaliados. Assim, é possível formar os alunos de acordo com as ideologias e objetivos de quem elabora essas avaliações. Dessa forma, eles reproduzirão nas vivências sociais as perspectivas pelas quais foram formados (Tolentino-Neto, 2023).

Conforme Veiga (2013), a função social da escola é formar os estudantes para vivências dentro e fora dela. Afonso (2007) apresenta que existe um interesse considerável do Estado Avaliador sobre as avaliações porque ele sabe que controlando as avaliações controlam os processos formativos que elas avaliam. Consequentemente, controla também os estudantes que serão formados e reproduzirão na sociedade que vivem as concepções de sua formação.

As avaliações transformam tudo aquilo e todos aqueles que são envolvidos por ela e quem tem o poder de avaliar compreende essa sistematização. Por isso, a pesquisa de Dalpiaz (2011) denuncia que as políticas de avaliações em larga escala vêm se desenvolvendo no país há um considerável tempo, principalmente depois das reformas do Estado em 1990, ganhando gradualmente (Silva; Carvalho, 2021) a centralidade das configurações de ensino.

Dalpiaç (2011, p. 79) dialoga que durante as entrevistas conseguiu perceber que os professores se apresentaram “inseguros quanto aos caminhos a seguir para que seus alunos alcancem os índices de desempenho e prosperem também no ensino-aprendizagem”. Isso porque, na maioria dos casos, as avaliações em larga escala são desenvolvidas por grupos políticos e empresariais que não participam ativamente da educação, diferentemente dos professores que vivenciam cotidianamente as realidades da escola e sabe quais são suas carências.

Uma contradição identificada nas considerações de Dalpiaç (2011, p. 79) é de que “os conteúdos exigidos nas provas da avaliação não diferem nada dos ensinados em sala de aula nas escolas públicas”. O que somente mudaria seriam as formas, didáticas e organizações de trabalharem em sala de aula para obter êxito nos índices. Todavia, se os conteúdos fossem os mesmos que são vistos em sala de aula seria estranha tantas mobilizações e rearticulações das escolas, em seus currículos e planejamentos, para atenderem aos critérios avaliativos que eles passarão.

Ainda, se os conteúdos padronizados trazidos pelas avaliações em larga escala fossem os mesmos trabalhados no ambiente escolar, seria importante considerar que a escola pesquisada em questão está localizada na cidade de Santo Ângelo no Rio Grande do Sul, comunidade com formações históricas, políticas e socioculturais diferentes das de outros estados e municípios brasileiros. Isso significaria que, por meio das padronizações em larga escala, é possível perceber que está havendo um processo de hegemonia cultural, com uma cultura sobrepondo a outras, de acordo com as articulações e ideologias dos grupos políticos que as constrói, algo que Kummer (2014) apresenta em sua pesquisa.

Conforme Afonso (2007) e Tolentino-Neto (2023), os grupos políticos que estão à frente do Estado usam a avaliação para a propagação de seus ideais pois sabem que através delas é possível reconfigurar as políticas, posturas e ações das escolas. Com isso, também há rearticulações nos direcionamentos de sua função social. Até porque, é através das análises avaliativas que os profissionais da educação recebem os levantamentos do que pode ser feito e orientados por eles rearticulam suas ações.

É por isso que avaliações provenientes de um Estado neoliberal desenvolvem estratégias que promovem os pensamentos neoliberais nas escolas. Já que as escolas formam os estudantes que compõe a sociedade, eles atuarão nas diversas esferas sociais sob a ótica daquilo que foram formados. Deste modo, a sociedade constituída por esses estudantes também reproduzirá os mesmos pensamentos.

As escolas que não dão os retornos esperados pelo Estado são descredibilizadas até moldarem suas estratégias ao que ele promove. Somente assim elas poderão subir no ranqueamento que o próprio Estado configura. Quando isso não acontece, tanto os professores quanto os gestores Dalpiaz (2011) são responsabilizados por não atingirem tais metas, mesmo que não recebam condições dignas de trabalho ao menos para isso.

Diante desses trâmites, é possível perceber que a “avaliação é mais um problema para os gestores das escolas, pois além de conciliar as dificuldades de estrutura física, da falta de recursos materiais e humanos, ainda terão que dar conta de fazer com que toda a escola caminhe para a obtenção dos índices (Dalpiaz, 2011, p. 80)”.

É por isso que a pesquisa de Santos (2012) apresenta que nos últimos tempos vem se construindo uma articulação entre as políticas de formação de professores com as políticas de avaliação desenvolvidas pelo Estado. Formando os professores, o Estado também forma os estudantes, formando os estudantes formam a sociedade na qual fazem parte. Isso porque, as repercussões da cultura da avaliação na escola pública não apresentam apenas como objetivo mudar as configurações, pensamentos e vivências das escolas, mas também das comunidades em que elas estão inseridas.

É dialogando com essa lógica que a autora percebe que as políticas de formações dos professores estão cada vez mais associados aos conteúdos, objetivos, proposições e orientações das avaliações em larga escala. Isso porque, “a discussão sobre a função social da escola está articulada à discussão sobre o papel do professor e sua formação” (Santos, 2012, p. 139).

Em outras palavras, isso significa dizer que a função social da escola, que forma os sujeitos para a atuação na sociedade, será articulada pelas experiências, aprendizagens e orientações recebidas em sala de aula. Por conseguinte, é do interesse do Estado Avaliador formar os professores com palestras, minicursos e especializações que moldem os pensamentos dos professores aos dele.

Considerando essas questões, a autora reflete que se o objetivo das políticas de formação continuada dos professores é a de promover apoio formativo aos docentes, torna-se significativo que sejam os professores os organizadores dessas formações. Até porque, são eles que vivem o cotidiano da escola, conhecem as carências que elas possuem e diante disso podem pensar estratégias para supri-las. Além disso, sabem do que necessitam para a sua própria formação, para formar-se e formar.

Por isso, é importante que as políticas de formação continuada dos professores levem em consideração as realidades e necessidades tanto deles quanto das escolas em que eles irão atuar, possibilitando a participação dos docentes na construção do processo. Caso contrário, as

políticas de formação continuadas não suprirão (Tolentino-Neto, 2023) as necessidades que os professores, estudantes e comunidade realmente precisam. Até porque são eles, que vivenciam o cotidiano das escolas, que sabem do que elas precisam.

É por isso que a autoavaliação, fonte de pesquisa de Montemor (2013), é uma estratégia importante para as escolas que buscam promover aos estudantes uma educação democrática e emancipadora. Pois, conforme a autora, a autoavaliação estimula a participação coletiva de todos os profissionais que compõe as escola para analisar, sob a ótica cotidiana, as necessidades de cada área dela, construindo, através de retratos experimentados no dia a dia da escola, as possibilidades de melhoras com o propósito de propiciar uma educação de qualidade.

Algo diferente de análises que não são feitas por quem vive as realidades da escola e apresentam resultados numéricos sem considerar os contextos pelos quais eles foram gerados. Há que se destacar também que não levam em consideração outros fatores que contribuem para esses resultados. São exemplos as condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais pedagógicos disponibilizados, modelos distorcidos de formações docentes e entre outros fatores que não são considerados nos resultados das avaliações em larga escala, mas fazem parte do processo e da realidade em que as escolas e todos aqueles que fazem parte dela se encontram.

Em concordância com essa linha de raciocínio, Montemor (2013) conclui que embora as escolas apresentem semelhanças, nenhuma é igual a outra diante dos contextos e realidades dos locais em que estão inseridas. Ainda que estejam situadas no mesmo município, estado, região e que participem dos mesmos sistemas, legislações e até mesmo territórios, cada escola é diferente. É por isso que as avaliações, sobretudo as de larga escala, que não levam em consideração esses processos, não podem se tornar o centro deles.

Ao considerar as socializações apresentadas nessa pesquisa, é possível perceber que através da centralidade nas avaliações em larga escala, o Estado Avaliador fiscaliza, regula e reproduz suas ideologias no ambiente escolar, na formação dos profissionais que nele atuarão, nos estudantes que por eles serão formados e na sociedade em que esses estudantes irão atuar (Kummer, 2014).

É por meio da avaliação que as escolas recebem os diagnósticos que indicam por onde elas irão caminhar. Com a apresentação das avaliações em larga escala como obrigatórias e centrais no processo de desenvolvimento escolar, a escola acaba se moldando ao que elas e aos grupos políticos que as articulam orientam (Melo, 2012), formando os profissionais da educação para essas correspondências.

Através de um currículo padronizado, fiscalizado pelas avaliações em larga escala e com habilidades e competências formuladas por grupos e entidades que não conhece a realidade das escolas, os estudantes são formados para que reproduzam as ideias e perspectivas dos grupos políticos que as formulam. Acontecendo isso, os sentidos da função social da escola são moldados aos ideais do Estado neoliberal. E caso as escolas não correspondam a tais expectativas, são penalizadas por ele (Afonso, 2007). Primeiro, no convencimento da sociedade a desacreditar das unidades de ensino; segundo, lançando sobre outrem as responsabilidades que seriam do próprio Estado.

Contudo, mesmo diante desses desafios, as avaliações em larga escala não podem ser consideradas como práticas negativas no ambiente escolar, mas o que se deve problematizar é a sua centralidade. Se os sistemas de avaliações em larga escala estiverem em consonância com as perspectivas de uma formação democrática, suas formas de avaliar considerarão os processos, contextos e realidades que as escolas estão inseridas. Até porque o que caracteriza a situação de progresso ou regresso das escolas é a situação em que ela se encontra.

Caso essa prática fosse desenvolvida, os alunos conseguiriam perceber as faltas de políticas públicas do Estado Avaliador para a escola e a comunidade que fazem parte. Algo que o Estado não quer. Ao contrário, deseja formar os estudantes para que não percebam tais situações. Por isso, a preparação exclusivamente para o mercado. Ocupados no mercado os cidadãos não terão oportunidade de olhar criticamente a situação das demais áreas da sociedade e exigir os direitos que o Estado não lhe garante, sobretudo o de uma educação democrática e de qualidade.

Com isso, é possível perceber o porquê das formações de gestores e professores, nos últimos tempos, estarem cada vez mais voltadas em convencê-los a reproduzirem essas políticas (Santos, 2012). Proposta idealizadora de que o Estado, e não aqueles que fazem parte do cotidiano das escolas, tem mais propriedade para avaliá-las e conduzi-las. Talvez seja por isso que nessa pesquisa, considerando os últimos doze anos da cultura da avaliação e sua repercussão na escola pública, as discussões sobre essa seara sejam menores do que a de períodos anteriores do início e pré-início da implantação desse projeto político do Estado Avaliador.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas neste trabalho viabilizaram a percepção de como a cultura da avaliação se instalou no cenário educativo brasileiro e quais são as consequências de sua repercussão nas realidades das escolas públicas. Destacaram-se, ainda, as estratégias utilizadas para esse propósito e quais os interesses políticos, econômicos, culturais e sociais por trás dessa Concepção político-educacional.

Ante a análise das pesquisas, foi possível perceber que a cultura da avaliação e suas repercussões nas escolas públicas trata-se de um projeto que vem se instalando gradualmente, desde da década de 1990 até os dias atuais, no cenário educativo brasileiro. Isso porque, a partir desse período, como o Estado passou a adotar um modelo gerencial de administração, baseando-se nas organizações industriais, todas as esferas da sociedade ligadas a ele também passaram por essas reconfigurações.

Nessa perspectiva, as discussões apresentaram que os grupos políticos que estão à frente do Estado é quem determina suas projeções, conforme suas concepções e correntes de pensamentos ante as áreas sociais que podem reger. Deste modo, é o modelo administrativo do Estado e dos grupos políticos que estão em sua administração que vão configurar as projeções que tomarão as áreas da sociedade.

Como a área da educação caminha de acordo com as demais áreas da sociedade ligadas ao Estado, ela recebe dele as orientações e direcionamentos de como agir no dia a dia das escolas por meio das políticas educacionais. As políticas educacionais tratam-se de orientações do Estado às escolas em que repercutem seus interesses e decisões no dia a dia da escola e nas práticas educativas daqueles que participam dela.

Sendo assim, as reflexões desenvolvidas ao decorrer do trabalho explicitaram que são por meio de políticas educacionais, métodos pelos quais o Estado utiliza-se para nortear os rumos da educação, que o Estado orienta e direciona como deve ser a configuração das escolas. Sendo assim, o Estado utiliza-se dessas políticas para a implantação de seus ideais no percurso formativo daqueles que participam das escolas regidas por elas.

Nesse contexto, as discussões apresentam que além do Estado configurar-se como regulador das práticas educativas, também apresenta-se como um Estado Avaliador. Além de propagar os seus ideais no cotidiano da escola, seja pela gestão, coordenação, formação, planejamentos, currículo ou avaliação, faz uso de mecanismos para fiscalizar se suas projeções estão sendo efetivadas. Um desses mecanismos são as avaliações externas.

As avaliações externas, como por exemplo o Ideb, são estratégias políticas para que o Estado Avaliador possa avaliar se as escolas estão reproduzindo seus ideais e de quais formas estão os repercutindo no cotidiano escolar. Por sua vez, como as escolas que não corresponderem a essas projeções são penalizadas, acabam adaptando toda a configuração escolar para corresponder aos conteúdos e funcionalidades provenientes das avaliações externas elaborada por aqueles que estão à frente do Estado.

São por esses motivos que a escola se apresenta como um campo complexo, permeada de interesses sócio-políticos daqueles que as orientam. Isso porque, formando a escola de acordo com os princípios e correntes de pensamentos dos responsáveis pela articulação do processo de formação, a sociedade em que a escola está inserida também é formada por esses pensamentos. Logo, controlando a escola, o Estado também controla os membros da sociedade que são formados por ela.

Isso justifica o interesse do Estado Avaliador em controlar as bases educativas para que assim venha a controlar a sociedade que é formada por elas. Por isso, as pesquisas discutidas nesse trabalho salientam que é modelo de Estado que se tem na sociedade que definirá o modelo de formação educacional por qual ela será formada. Por isso, em um Estado inspirado no gerencialismo do mercado, a pretensão é formar os estudantes para a atuação exclusiva no mercado, os afastando de um modelo formativo que os prepare para atuarem também em outras áreas da sociedade.

Sendo assim, os currículos são padronizados e homogeneizados a nível nacional a fim de que todas as escolas correspondam às perspectivas daqueles que os desenvolveram. Deste modo, utilizam-se de avaliações em larga escala para medir o nível de correspondência aos seus anseios, bonificando as escolas que mais se adaptaram às projeções e expondo aquelas que não geraram os resultados esperados, as responsabilizando e punindo-as publicamente para que as outras hajam diferente.

Contudo, como apresentaram as discussões deste trabalho, as avaliações externas não consideram os contextos em que as escolas se encontram, somente os resultados que elas apresentam. Caso isso acontecesse, o Estado Avaliador também seria avaliado, uma vez que as condições em que as escolas se encontram e não são consideradas nas políticas de avaliação são de responsabilidade do Estado.

À vista disso, o Estado exime-se de suas responsabilidades e as transferem sobre as escolas e seus profissionais. Ao fazer isso, busca compartilhar com a sociedade que as instituições públicas não são capazes de promover uma educação de qualidade, quando na verdade o verdadeiro responsável por uma educação de qualidade para a população é o próprio

Estado. Sendo assim, além de usar as avaliações externas de forma errada na condução da educação brasileira, o Estado gerencialista passa à sociedade uma compreensão errada do verdadeiro cenário educativo que permeia o país.

Por fim, ao considerar as discussões socializadas ao decorrer deste trabalho, torna-se interessante socializar que, apesar da má utilização por parte do Estado, as avaliações externas são métodos relevantes para a análise geral da educação básica nas escolas públicas brasileiras. Contudo, sozinhas e com a centralização que está sendo efetivada, não são capazes de diagnosticar as realidades das escolas por não considerarem os contextos que elas se encontram.

Também, por não considerar as realidades, contextos e culturas em que cada uma das escolas avaliadas se encontram, os processos de avaliação em larga escala, da maneira que estão sendo feitos desde a década de 1990, apresentam falhas em apresentar o verdadeiro estado da educação no Brasil. Até porque, é inviável avaliar as escolas de cada região do país, cada qual com suas especificidades e diferenças contextuais, sem considerar as realidades e as condições em que cada uma delas está inserida.

Não são as escolas que devem se moldar às exigências e configurações das avaliações em larga escala, mas os sistemas de avaliação que devem considerar em suas análises os contextos que as escolas estão inseridas. Torna-se inviável adaptar toda a configuração interna das escolas às políticas de avaliação externa, pois cada escola apresenta uma realidade e uma necessidade diferente uma das outras.

Dessa maneira não apenas os resultados numéricos seriam avaliados nas considerações das políticas avaliativas, mas também os processos e condições que os geraram. Com isso, seria possível identificar o porquê dos resultados de cada escola e diante de cada realidade prover condições e vias pelas quais suprir as carências apresentadas.

Em meio a essas questões, considerando o cenário educativo brasileiro nas escolas públicas brasileiras, apresenta-se a importância da construção de uma educação que atenda aos interesses do público social que compõe cada uma dessas escolas. Isso significa dizer que torna-se relevante o desenvolvimento de um modelo educativo social, democrático e emancipatório, isto é, que forme os estudantes para a atuação integral em todas as áreas da sociedade, não apenas em uma delas como visa a homogeneização curricular e as avaliações padronizadas.

Em consonância, defende-se a construção de uma política educativa que, em termos de avaliação, considere tanto os resultados das avaliações quanto os processos que os geraram. Orienta-se que, por meio das avaliações, hajam projeções para a construção do futuro diante daquilo que foi avaliado e não a propagação do passado.

A realização desse feito contribui para o alcance de uma educação digna a todos aqueles que participam dela, independente do lugar de atuação. Por isso, torna-se relevante a busca por uma educação acolhedora, formativa e integral, que por meio das experiências vivenciadas no processo formativo conduzam os estudantes a reflexões e ações acerca do que se aprende e do que se vive, seja dentro ou fora da escola. Eis, portanto, o desafio!

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 38-56.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 139-164, dez. 1999.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, vol. 7, n.1, p. 11-22, jan./abr. 2007.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A avaliação escolar: características e tensões. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 26, p. 41-56, jan/jun 2014. Disponível em: [https://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/cadernos\\_de\\_educacao\\_n.26\\_2014\\_final\\_web.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2014/05/cadernos_de_educacao_n.26_2014_final_web.pdf). Acesso em: 31 jan. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 de jul. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 de jul. 2024.
- CAMPOS, Antônia Arruda; MAIA, Marcia Superti; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; MAIA, Jorge Sobral da Silva. Avaliações Externas: Validação do neoliberalismo sob a Ògide do Estado nas políticas públicas educacionais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v.18, n.50, p.172-190, set/dez 2023.
- CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. **Ética e cidadania na prática educacional**. Prefeitura, Trabalho e Honestidade. São Luís: SEMED/CDMP, 2000.
- CHIRINÉA, Andréia Melanda; PASQUARELLI, Bruno Vicente Lippe. Gestão escolar em tempos de Ideb: do compromisso com a qualidade à gestão baseada em resultados. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 94-113.
- DALPIAZ, Genelucia. **Os sistemas de avaliação da Educação Básica: Desafios para a gestão escolar**. 2011. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Rio Grande do Sul, 2011.
- DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou mercadoria? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n.88, p. 703-725, Especial – Out. 2004.
- EYNG, A. M. **Currículo escolar**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2010.

FERNANDES, Claudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. Currículo e Avaliação. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 17-23.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 26 jun. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?**. São Paulo: Unicamp/MEC, 2005.

KUMMER, Cecilia Maria Werner. **As possíveis implicações de fatores históricos culturais nos resultados das avaliações em grande escala (Ideb e Prova Brasil)**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Área de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2014.

LIMA, Aline Maria Gomes. **Fatores associados à Eficácia Escolar: um estudo de Instituições Educacionais Públicas Municipais de Fortaleza-CE**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. 2013. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. DOI: 10.22633/rpge.v0i5.9152. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 1 abr. 2024.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: SILVA JUNIOR, Celestino A. *da et al.* (org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MELO, Sandra Cristina Lousada de. **Impactos da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC/ Prova Brasil) entre os anos de 2007 a 2009 na gestão do processo de ensino-aprendizagem em um município baiano.** 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEMOR, Maria Lúcia. **Autoavaliação institucional: dimensões políticas e gestão democrática.** 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

OLIVIERA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Tereza (org.). **Escola, currículo e avaliação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 116-136.

PEQUENO, Marconi José Pimentel. Ética e Cidadania. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (org.). **Ética e Cidadania nas Escolas.** João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 11-14.

RAMOS, Jeannette F. Pouchain; LEITE, Adriana Antero; FILHO, Luciano de A. Filgueiras. Função social da escola: qual o lugar do pedagógico, do político e do trabalho? **Educas: Educação, Cultura Escolar e Sociedade.** Ceará, vol. 87, p. 1-16, abr. 2012. Disponível em: [chromeextension://efaidnbmnfnkcehdnncjhbkkefmjgkifmihljlj/https://25anos.ead.fiocruz.br/materiais/ead/especializacao/educacao-permanente-saude-e-educacao/percurso/documents/A5\\_ramos\\_funcao\\_social\\_escola.pdf](chromeextension://efaidnbmnfnkcehdnncjhbkkefmjgkifmihljlj/https://25anos.ead.fiocruz.br/materiais/ead/especializacao/educacao-permanente-saude-e-educacao/percurso/documents/A5_ramos_funcao_social_escola.pdf). Acesso em: 30 de jan. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Marizete Santana dos. **Políticas de formação de professores: uma relação entre avaliação a qualidade da educação.** 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, vol. 10, n. 20, p. 314-341, jul/dez 2015.

SILVA, Givanildo da; CARVALHO, Dayane Queiroz dos Santos. A cultura da avaliação e da responsabilização nas reformas educacionais pós-1990. **Educação em Foco,** Minas Gerais, ano 24, n. 44, p. 397-421, set./dez. 2021.

SILVA, Givanildo da; PRADO, Edna Cristina do; SANTOS, Inalda Maria dos; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. A política nacional de avaliação da educação básica e suas interferências na escola pública. **ECCOM,** São Paulo, v. 14, n. 27, p. 516-529, jan./jun. 2023.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. A centralidade das avaliações externas e do currículo nas políticas educacionais. **ECCOM,** São Paulo, v. 13, n. 25, p. 297-311, jan./jun. 2022.

SILVA, Luiz Fernando da; SANTOS, Samara Celestino dos; PEREIRA, Janine Dorneles; IVO, Andressa Aita. Avaliação em larga escala e qualidade da educação: discussões advindas de uma política estadual. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 41-67.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 1 reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Francisca Genifer Andrade de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. A interdisciplinaridade e a formação cidadã em uma escola pública de Fortaleza-CE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p.1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4574>. Acesso em: 21 fev. 2024.

TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. In: TOLENTINO-NETO, Luiz Caldeira Brant de; AMESTOY, Micheli Bordoli (org.). **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 23-40.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A escola em debate: Gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/17>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Conflitos, Educação e Cidadania: Natureza, Formas, Dinâmica e Gestão. In: ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares *et al.* (org.). **Ética e Cidadania nas Escolas**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 82-99.