

# ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

COORDENADORES

Patricia Bieging

Raul Inácio Busarello

ISBN 978-85-7221-554-1

2025

*Fabiana de Oliveira Rigon*

*Juliana Sales Jacques*

*Andressa Aita Ivo*

## AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO ESCOLAR

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-554-1.1



### **RESUMO:**

O presente estudo investiga as políticas de avaliação em larga escala e suas implicações no contexto da gestão escolar. Para tanto, realizamos pesquisa qualitativa, aplicando questionário a gestoras da Rede Municipal de Ensino do município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Embasadas no aporte teórico de autores como Lessard, Stephen J. Ball, Peroni e Freire, abordamos a performatividade e o gerencialismo na educação, as políticas de avaliação em larga escala e seus impactos na organização da gestão e do currículo. Assim, ao estabelecer interlocução entre os discursos das gestoras e a base teórica, podemos compreender que a cultura da performatividade está inserida no contexto das escolas, trazendo inúmeros desafios à gestão escolar. Ressaltamos a importância das políticas de avaliação em larga escala aproximarem-se das realidades contextuais, primando por critérios como esfera social, cultural e econômica das comunidades, a fim de que os resultados possam gerar efeitos situados e coerentes com as reais necessidades.

**Palavras-chave:** Políticas de avaliação em larga escala; Gestão; Currículo.

## INTRODUÇÃO

É de nosso conhecimento que a gestão escolar situa-se no campo da escola, com finalidades e funções que se processam no campo pedagógico, administrativo, financeiro, e em articulação com a comunidade escolar. No âmbito das ações educacionais, encontram-se as avaliações, que podem ocorrer de várias maneiras como ser um elemento indispensável para o planejamento em que o professor avalia a aprendizagem do aluno, podemos citar também, a avaliação institucional, que trata-se da avaliação da escola e por último, a avaliação em larga escala, mais especificamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para medir a qualidade da educação no Brasil. Ao longo da história, o Brasil passou por vários processos de reformas, e uma delas é a educacional. Com a crise econômica de 1970 o Estado acabou sendo mobilizado por ideários neoliberais que propunha um Estado mínimo. Em consequência disso, no ano de 1990 ocorreu a implantação de uma política estatal neoliberal, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que promoveu uma ampla reforma para reverter os efeitos no âmbito econômico-político. Nessa reversão, o Estado adotou ações como cortes excessivos de gastos, e foi motivado a se desburocratizar.

Dessa forma, a regulação das ações dos sistemas e instituições de ensino ocorreria através das avaliações, e com isso se apresentava uma gestão em que o "Estado é Avaliador" (Afonso, 2005), adotando uma cultura gerencialista com mecanismos de controle e responsabilização. Comumente essa responsabilização recai sobre a escola, mais especificamente na equipe gestora e nos docentes, como adverte Ivo (2013) numa perspectiva neoliberal a competição e o individualismo são elementos centrais, de modo que a ênfase na

eficiência, na eficácia e na produtividade, faz com que os sujeitos se sintam responsáveis pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso.

Ao examinar a política de avaliação, centrada nos resultados, pensa-se em uma relação custo-benefício, ou custo-produtividade, numa clara ligação com as práticas do mercado nas empresas privadas e que se exprimem por meio de indicadores quantitativos, tornando-se os números a representação da excelência. Esse tipo de política é complementado pela divulgação dos resultados e pelas premiações ou punições que os estudantes, professores e escolas possam merecer.

A visão reducionista que esse tipo de prestação de contas pode trazer, na medida em que a missão da escola não pode ser unicamente vinculada à aprovação de um grande número de pessoas que se submete a determinado tipo de exame. A ideia do mérito está totalmente impregnada nesta política, pois para “vencer” na vida o indivíduo não depende de herança cultural, nem da origem social, mas somente de seus próprios méritos. Dentro dessa concepção é necessário exercer nossa capacidade crítica e pensar justamente ao contrário, que sim, as questões econômicas, sociais e culturais importam no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

As secretarias de educação, as unidades escolares, os professores, os diretores, os supervisores escolares e os estudantes vêm girando em função das avaliações. O sistema de Avaliação da Educação Básica, conhecido pela sigla (SAEB), engloba um conjunto de avaliações externas como a (Prova Brasil, ANA entre outras), e em contrapartida as atividades escolares procuram estar focadas ou voltadas para estas avaliações.

Com base em tais ações é pertinente questionar: Quais as implicações que as políticas de avaliação desencadeiam na gestão escolar? O que se faz com estes resultados ou índices das



avaliações externas? Como esse processo vem impactando no trabalho pedagógico?

Essas observações e estudos nos levam a escrever sobre as políticas de avaliação de larga escala e suas implicações no contexto da gestão escolar com o objetivo de analisar as percepções e desafios enfrentados pelos gestores. Assim, aplicamos questionário, com nove questões abertas, a três gestoras de diferentes instituições da Rede de Ensino de Santa Maria, RS, duas delas ocupando o cargo de diretora de escola e a outra coordenadora pedagógica. Para embasar esta investigação e dialogar com as escritas e apontamentos das gestoras contou-se com o aporte teórico dos(a) autores(a): Lessard (2003) Stephen J. Ball (2005, 2010, 2012 e 2016), Peroni (2006) entre outros. Ao estabelecer interlocução entre os discursos das gestoras e a base teórica, podemos compreender que a cultura da performatividade está inserida no contexto das escolas, trazendo inúmeros desafios à gestão escolar.

## O QUE SÃO AS AVALIAÇÕES EXTERNAS EM LARGA ESCALA?

Ao longo dos anos o Estado passou por várias transformações em nível estrutural, social, político e econômico. Em relação à educação segundo a Lessard (2003) o Estado reformula seu papel, com o intuito de regular e avaliar, e consequentemente é quem define orientações, diretrizes, metas e estabelece um sistema de monitoramento para atender os resultados por ele desejados.

Peroni (2006b, p. 152), destaca que o processo de avaliação se iniciou, em parte, por determinação dos organismos internacionais, que exigiam, nos seus projetos, a avaliação, mas também foi

influenciado por discussões sobre a qualidade do sistema educacional. A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien em 1990, e antes disso com a Constituição Federal de 1988, em seguida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e entre outras normativas. Que são documentos que trazem vários princípios e um deles é a garantia de padrão de qualidade.

Essa garantia acabou se relacionando com a implementação de sistemas de avaliação do desempenho dos alunos. Pois não é atoa que na década de 1990 se implementou o Saeb, um sistema de avaliação em larga escala.

Abordar a temática da qualidade da educação básica automaticamente se conecta com o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que realiza um cálculo a partir dos dados sobre o fluxo escolar (aprovação e evasão), obtidos no censo escolar e combinados com o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecido como a Prova Brasil, e pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Entretanto as avaliações externas apresentadas acima, a partir do ano de 2019 todas são identificadas como Saeb. Que sempre teve um grande foco em avaliar as habilidades em língua portuguesa e matemática, e neste mesmo período ampliou seu escopo para incluir habilidades em ciências da natureza e ciências humanas.

Com o objetivo de produzir indicadores educacionais para o Brasil, avaliar a qualidade, equidade, eficiência da educação praticada no país e com o intuito de aprimoramento de políticas públicas. O cálculo gerado pelo IDEB é divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), com o intuito de apresentar dados

quantitativos à sociedade. Segundo Ivo (2013, p. 83) podemos caracterizar o sistema de avaliação em larga escala como

Um modelo de avaliação educacional, que se pauta em avaliações do rendimento escolar dos alunos, por meio de exames nacionais padronizados aplicados ao universo de alunos de certas faixas etárias ou a amostras representativas dos estudantes (IVO 2013, p. 83).

Em sistemas de ensino com realidades tão diversas, como é o caso do Brasil, em quesitos econômicos, de vulnerabilidades sociais, diversidades culturais, fragilidades na aprendizagem, e subjetividades distintas deparar-se com as avaliações externas podem acabar reafirmando as diferenças que através dos cálculos sobressai o quantitativo, ao invés do qualitativo. Olhar apenas para o quantitativo significa comparar/classificar/ranquear, agora se analisarmos pelo viés da interpretação, buscando conhecer/compreender e levar em conta as diferentes realidades, objetivando o pleno desenvolvimento do estudante, de modo equitativo, inclusive considerando os saberes, vivências e contextos dos alunos possivelmente a educação seria mais significativa.

## EDUCAÇÃO, PERFORMATIVIDADE E GERENCIALISMO

Uma das questões que compôs o questionário da pesquisa foi: "Como a gestão compreende as políticas de avaliação externas?" A Gestora número 1 respondeu:

Entendemos que é necessário avaliar o processo de aprendizagem dos estudantes e que as avaliações externas são uma maneira para isso. No entanto, questionamos sobre o processo de inclusão, visto que todos os



estudantes com deficiência e problemas no neurodesenvolvimento participam da avaliação (Gestora 1 - resposta extraída do questionário).

Podemos perceber, ao analisar a escrita da Gestora 1, que ao mesmo tempo que ela entende a necessidade de avaliar, esta apresenta um questionamento referente ao processo de inclusão. Há documentos e diretrizes que destacam a necessidade de garantir que as avaliações em larga escala sejam adaptadas e acessíveis para alunos com deficiência, promovendo a inclusão e a equidade no processo educativo. O Decreto nº 10.502/2020 é um deles enfatizando a importância de garantir a acessibilidade dos instrumentos e processos de avaliação para todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência.

As avaliações devem ser adaptadas para atender às necessidades individuais, assegurando que todos os alunos possam demonstrar suas competências e conhecimentos de maneira justa. Recomenda a adaptação das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), para garantir que os alunos com deficiência sejam avaliados de acordo com suas necessidades específicas, promovendo uma participação efetiva e igualitária. O decreto também sugere que os professores recebam formação adequada para aplicar e interpretar essas avaliações de forma inclusiva e adaptada, garantindo que os métodos de avaliação sejam apropriados para todos os estudantes.

A Gestora de número 2 também respondeu a pergunta: "Como a gestão compreende as políticas de avaliações externas?", dizendo que:

As políticas de avaliações externas são necessárias, pois a compreensão das mesmas pode levar a uma melhoria significativa no desempenho escolar e na qualidade do ensino. A gestão escolar tem papel central na facilitação



do processo avaliativo através de preparação, análise, planejamento estratégico e monitoramento dos resultados (Gestora 2 - resposta extraída do questionário).

A Gestora 2 traz a compreensão das avaliações como forma de melhoria significativa no desempenho escolar, um assunto que vamos se deter melhor em outro subcapítulo do texto. Mas um ponto interessante a abordar aqui é sobre o papel da gestão escolar, enquanto grupo (diretor(a), vice, coordenador(a), docentes e entre outros), que por vezes, estão imersos em uma política de responsabilização, em que se adotam ações performativas e gerencialistas.

Ball (2012, p. 37) se deteve no estudo de ambas construindo os seguintes conceitos. A performatividade:

É uma tecnologia, cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meio de controle, desgaste, e mudança. Alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, para nomear, diferenciar e classificar - como, por exemplo, através de um "padrão de excelência" (BALL, 2012, p. 37).

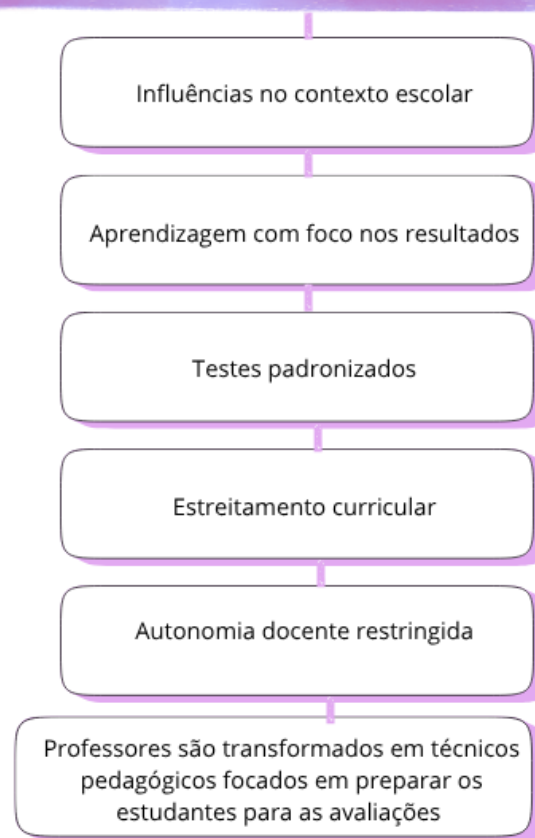
Com base nessa cultura o gerencialismo para Ball está atrelado:

A um trabalho que envolve inculcar uma atitude uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo de certa forma, pessoalmente investido da responsabilidade [...] essas novas pedagogias invisíveis de gerenciamento, realizadas por meio de avaliações, análises e formas de pagamento relacionadas com o desempenho (BALL, 2005, p. 544-545).

Na educação essas duas tecnologias ou culturas (performatividade e gerencialismo) representam mudanças na prática escolar como mostra na figura abaixo.

**Figura 1 - Influências da performatividade e do gerencialismo**

### **As influências da Performatividade e do Gerencialismo**



*Fonte: Elaborado pelas autoras.*

A figura 1 apresenta na forma de esquema as influências no contexto escolar desencadeados pela performatividade e o gerencialismo. São elas: Aprendizagem com foco nos resultados (que prioriza as notas/a aprovação, em vez do processo de aprendizagem); Os testes padronizados (que são recursos para o preparo e treinamento para as avaliações); O estreitamento curricular e a autonomia



docente restringida (pois devido às cobranças é feito um trabalho de acordo com os conteúdos e estilo de avaliação, restringindo novos ou diferentes repertórios/dinâmicas e abordagens temáticas) transformando a figura docente em técnicos pedagógicos.

Por último, a Gestora de número 3 que também respondeu a questão “Como a gestão compreende as políticas de avaliações externas?” nos dizendo que: “Na escola, individualmente, com os professores são discutidos os descritores, as avaliações da escola são no formato das avaliações externas. Para nós da escola é um momento de reflexão, análise dos resultados”. Na escrita da gestora também observamos essa preocupação com análise dos números que nos possibilita interligar com outras questões do questionário que vai ao encontro dos impactos na organização da gestão escolar.

## AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E SEUS IMPACTOS NA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO

No questionário foi abordado a questão de “Como a gestão sente a pressão e a burocracia das políticas de avaliações externas?”. As gestoras responderam da seguinte forma:

Há uma cobrança grande por resultados, mas pouco suporte para que isso aconteça, seja pela falta de recursos humanos ou pela falta de formações sistêmicas. (Gestora 3 - resposta extraída do questionário); Enfrentamos as demandas diárias da escola, a falta de recursos humanos e o desejo de bom desempenho nas avaliações externas, ocasionando forte pressão na equipe gestora escolar. (Gestora 2 - resposta extraída do questionário); A Rede Pública de Ensino possui uma quantidade enorme de alunos incluídos: com deficiência, problemas

no neurodesenvolvimento, diferentes classes sociais , alta vulnerabilidade...E como as avaliações não levam em conta esse contexto, realmente tornam-se burocráticas e não são representativas da aprendizagem em sala de aula. (Gestora 1- resposta extraída do questionário).

Ambos os discursos trazem fortes realidades como cobranças, pressão na equipe, desconsideração dos contextos e subjetividades. O que nos parece que toda a equipe de (gestores, docentes e demais), estão à mercê da performatividade, da prestação de contas, conectadas a responsabilização. Nas palavras de Adrião e Garcia (2008, p. 780), "o que se pretende é introduzir na gestão pública mecanismos que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os "prestadores" de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade". Prestar contas, responder planilhas exercendo a função de tarefeiro, que por vezes, não encontra um ambiente seguro de fala para opinar ou questionar sobre as demandas/políticas implementadas na escola.

As ações e desejos pelo bom desempenho nas avaliações estão relacionadas às posições nos rankings que irão refletir em um conceito para as instituições, e também na profissionalização docente. Sendo uma classificação, no que diz respeito qual a melhor ou pior escolas, rotulando as, atrelando a figura do(a) professor(a).

A cultura da performatividade, por centrar-se na visibilidade do indivíduo ou dos estabelecimentos acaba notoriamente evidenciando mais os pontos negativos do que os positivos no desenvolvimento do trabalho docente e da gestão escolar, desconsiderando os contextos e os fatores favoráveis e desfavoráveis do meio em que foram produzidos (BALL, 2005). As gestoras trouxeram também em seus discursos a questão da falta de recursos humanos que é uma incumbência de gerir as relações interpessoais estabelecidas dentro da instituição escolar. Segundo Moraes (2019) a responsabilidade da gestão de recursos humanos, vem no viés de ajudar a contornar as dificuldades das relações interpessoais dentro do cotidiano da



escola, promover o diálogo e o bom relacionamento entre os sujeitos envolvidos nas atividades pedagógicas fortalecendo o espírito de equipe. O bom relacionamento possibilita trocas e colaborações em consonância com os objetivos e metas previstas pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição.

As instituições de ensino se diferem por vários motivos e uma delas é referente ao contexto. Ball (2016) em seu livro “Como as Escolas Fazem as Políticas”, aborda quatro aspectos do contexto com as seguintes tipologias: Contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contexto externo. Em meio a essas dimensões é possível compreender que quando direcionamos nosso olhar para a localidade, para a história escolar, a comunidade que se atente, as matrículas nos referimos aos contextos situados e as suas particularidades.

O contexto da cultura profissional se refere aos valores, compromissos e experiências dos docentes. O/A professor(a) como profissionais que viabilizam as discussões, que compartilham ideias, que fazem a mediação entre os conteúdos historicamente acumulados com as realidades e saberes dos estudantes. O profissional que vai observar e avaliar os conhecimentos prévios, as fragilidades dos alunos com o compromisso de repensar as propostas e dinâmicas pedagógicas, avaliando e aperfeiçoando o seu trabalho em sala de aula.

Neste estudo podemos relacionar com a obra “Inteligências múltiplas: a teoria na prática” de Howard Gardner em 1995, revolucionando a compreensão tradicional da inteligência. Este autor identificou inicialmente sete tipos de inteligência, posteriormente expandindo para oito e considerando uma possível nona inteligência.

Cada tipo de inteligência representa uma maneira diferente de processar informações e se expressar através da: Inteligência Linguística (relacionada à habilidade de usar a linguagem de forma eficaz para comunicação e expressão), Lógico-Matemática (refere-se

à capacidade de raciocínio lógico, resolução de problemas matemáticos e análise científica), Espacial (envolve a habilidade de visualizar e manipular objetos e espaços), Corporal Cinestésica (está relacionada ao uso do corpo para resolver problemas ou criar produtos), Musical (consiste na capacidade de reconhecer, criar e reproduzir padrões musicais), Interpessoal (envolve a habilidade de entender e interagir eficazmente com os outros), Intrapessoal (refere-se ao conhecimento de si mesmo, incluindo o entendimento de emoções, motivação e objetivos pessoais), Naturalista (relacionada à habilidade de reconhecer e categorizar objetos do meio ambiente, como plantas e animais) e Inteligência Existencial (envolve a capacidade de refletir sobre questões fundamentais da existência humana, como o sentido da vida e a morte).

Através da teoria das inteligências múltiplas é possível perceber as profundas implicações educacionais. Reconhecendo a diversidade de inteligências, em que educadores podem criar ambientes de aprendizagem mais inclusivos, que valorizam e desenvolvem todas as formas de inteligência. Para ampliar novos conhecimentos, repertórios e um olhar crítico sobre as práticas e políticas escolares é necessária formação continuada, compondo o que chamamos de culturas profissionais.

Os contextos materiais, também de grande importância abordando questões de infraestrutura, as condições do prédio da escola, orçamentos, tecnologias. De certa forma, tais condições implicam na prática de ensino-aprendizagem podendo restringir algumas propostas pedagógicas. E por último os contextos externos relacionados com a pressão e expectativas de políticas educacionais, resultados de avaliações/classificações, requisitos legais e responsabilização.

A questão quatro do questionário aborda como os resultados dos índices impactam na organização da gestão. Nesta pergunta as gestoras apresentam as seguintes percepções:



Impactam negativamente, pois a gestão é ciente da diversidade de uma sala de aula e da competência de alguns professores. (Gestora 1 - resposta extraída do questionário); Avaliações são sinalizadoras do rendimento escolar dos alunos. Se os resultados não foram bons, indica que precisamos melhorar ainda mais o ensino. Entretanto, isso não depende somente da escola, fatores externos influenciam no aprendizado dos alunos. De forma geral, pode-se dizer que os resultados das avaliações externas contribuem para a avaliação do setor pedagógico da escola, em que coordenador, diretores e professores precisam replanejar a forma de ensino e aprendizagem. (Gestora 2 - resposta extraída do questionário). Não vejo essa influência direta (Gestora 3 - resposta extraída do questionário).

Com base nos discursos nos preocupa quando a gestão não percebe possíveis influências, pois significa que o grupo que compõe a gestão talvez não esteja dialogando de forma crítica sobre as políticas de avaliação externa. E em consequência disso, como replanejar as ações pedagógicas, a partir dos resultados das avaliações externas.

## AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Quando adentrarmos na temática de currículo, é impossível deixar de citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2018, em que a:

proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2018).

No questionário está presente uma questão que aborda como as políticas de avaliação externa impactam a gestão no processo de organização do currículo escolar. E aqui se apresentou diferentes perspectivas como: "Impactam negativamente, pois o currículo fica engessado no programa das avaliações externas e, por causa disso, a realidade do estudante é secundarizada" (Gestora 1 - resposta extraída do questionário).

Esse engessamento torna-se um mecanismo para legitimar um controle do trabalho docente, pois este precisa modificar suas práticas para obter melhores resultados de desempenho dos estudantes. O que trabalhar com os estudantes vai ao encontro do programa das avaliações externas, tendo como um dos objetivos prepará-los para os testes.

Segundo Vicente, Baquin e Werneck (2017) na lógica avaliativa até na sua atuação dentro de sala e na aprendizagem do aluno, o aprender por repetição ou treino ocupa o lugar da criatividade, inventividade, ludicidade, tão importante para o desenvolvimento da criança.

Muitos autores utilizam denominações próprias para abordar a temática do engessamento do currículo, por exemplo, Bauer (2020, p. 2) utiliza na sua pesquisa os termos "reducionismo curricular", Gesqui (2015, p. 234) denomina como "estreitamento curricular". E neste ponto percebemos a realidade do estudante secundarizada.

A Gestora 2 aborda que:

As políticas de avaliação externa impactam a gestão no processo de organização do currículo escolar no que se refere ao reajuste e permanente avaliação do currículo escolar, implementação de novas metodologias de ensino, organização de atividades de recuperação paralela e recomposição de aprendizagens (Gestora 2 - resposta extraída do questionário).



Na sua escrita também se confirma que há um impacto na organização do currículo, no que se refere a reajustes, avaliações e implementações de novas metodologias. Entretanto ainda nos perguntamos como isso ocorre, pois o currículo de uma instituição é muito importante, porque se constitui na diversidade relacionando vivências/experiências de cada sujeito, dialogando sobre diferentes temas (gênero, raça, etnia sexualidade, multiculturalismo, sustentabilidade e outros), de modo a compreender e transformar a sociedade que se vive, adotando uma postura ativa e crítica.

As ações educativas são fortalecidas quando se possibilita dinâmicas que respeitam os saberes e interesses dos educandos ao mesmo tempo que se relacionam os conhecimentos historicamente acumulados com as diversas situações, problemas ou temas transversais que acontecem na sociedade. Como se refere Paulo Freire (2015, p. 32):

por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina...] por que não estabelecer uma „intimidade” entre saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2015, p. 32)

Estamos falando em levar em contas as subjetividades e realidades do meio social. A Gestora 3 também respondeu a questão apresentando uma perspectiva diferente: “Não há um impacto direto na organização curricular”. E talvez se abra margem para questionamentos, pensando em toda a dimensão que envolve as avaliações externas e o currículo. Pois como diria Silva (2021):

Currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2021, p. 150)

Currículo é um documento vivo e em constante evolução, que carrega a marca das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, influenciando e sendo influenciado pelas condições e contextos diversos. É importante sua constante revisão e adaptação, garantindo que ele não apenas represente, mas também potencialize a diversidade e as necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

## AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Em meio a tantas concepções foi perguntado para as gestoras, se as políticas de avaliação externa são boas ou ruins? E Por quê? Em contrapartida, as Gestoras 1 e 3 responderam que são boas/necessárias, mas se levar em consideração outros critérios, como a realidade social, cultural, econômica das comunidades e que no momento de verificação do trabalho pedagógico, seja analisado na sua totalidade. A Gestora 2 também apresentou sua opinião com mais detalhes da seguinte forma:

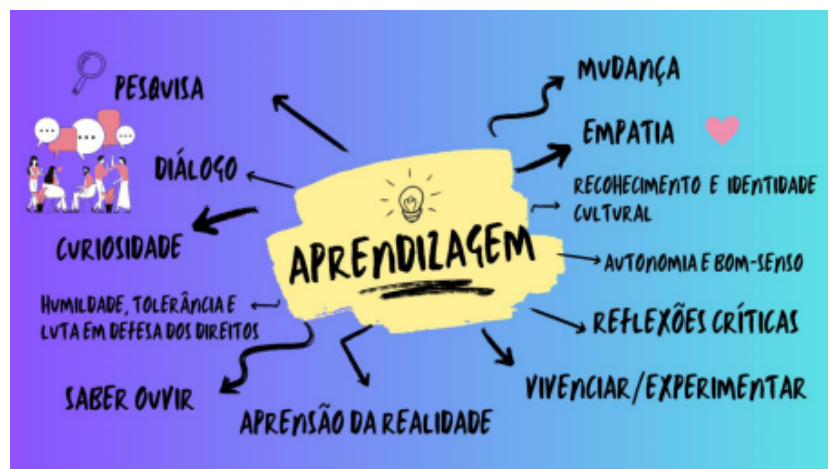
As políticas de avaliação escolar externas têm seus prós e contras. Como pontos positivos, podemos destacar o monitoramento da qualidade do ensino, pois ajudam, entre outros aspectos, a garantir que os alunos de diferentes regiões atinjam um nível mínimo de conhecimento. Também, de certa forma coloca o professor e a escola como responsáveis pela qualidade de ensino (embora isso não dependa somente desses agentes). Ainda como ponto positivo, sinaliza as deficiências no processo educativo, indicando onde deve haver melhora. Entretanto, como ponto negativo, pode-se destacar principalmente a pressão e a ansiedade sendo colocada principalmente

sob os professores e alunos. Também é suscetível acontecer o estreitamento do currículo, onde os professores acabam focando mais nas áreas testadas, em detrimento de outras disciplinas igualmente importantes. Da mesma forma, muitas escolas e professores acabam “treinando” os alunos para as avaliações externas, fazendo que aconteça o mascaramento dos reais níveis educacionais. (Gestora 2 - resposta extraída do questionário).

Alguns apontamentos voltam aparecer como: pressão e adoecimento da equipe, estreitamento curricular, a escola e os docentes considerados como responsáveis pela qualidade ou fracasso escolar e entre outros. Um ponto apresentado pela autora e de grande relevância aos nossos estudos é a aprendizagem e o mascaramento dos reais níveis educacionais.

Em um processo de ensino-aprendizagem é necessário práticas que permitam os estudantes realizar as ações apresentadas na figura 2.

**Figura 2** - Práticas que potencializam a aprendizagem



Fonte: Elaborado pelas autoras.



A figura acima centraliza a palavra aprendizagem e através de ligações com flechas apresenta ações importantes como: a curiosidade, diálogo, pesquisa, humildade, tolerância, luta em defesa dos direitos, saber ouvir, apreensão da realidade, vivenciar, experimentar, refletir de forma crítica, ter autonomia e bom-senso, reconhecer-se na sua identidade e cultura, empatia e mudança. Que são ações que nos levam a uma aprendizagem significativa que é totalmente contrária a abordagens que têm o intuito apenas de transmissão de conteúdos, sua memorização e treinamento para as avaliações. O treinamento é um preparo para um estilo ou tipo de avaliação com o objetivo de atingir bons resultados. Mas para além de uma prova como situações-problemas encontradas no cotidiano será necessário mais do que um saber memorizado, e sim autonomia, criatividade, criticidade, reflexão e reconhecimento de algo na sua complexidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, muitos mecanismos foram utilizados para auxiliar na análise e compreensão das questões apresentadas. A partir do questionário com as gestoras foi possível perceber as concepções e influências das políticas de avaliação de larga escala na organização da gestão escolar e do currículo, de acordo com cada realidade e contextos.

Com as discussões e análises, percebemos a performatividade, o gerencialismo nos discursos das gestoras, que em diversos momentos demonstraram traços de tais conceitos em suas práticas. Ao longo da pesquisa, percebemos que as gestoras citaram a falta de consideração dos programas de avaliações externas de outros critérios como realidade social, cultural e econômica das comunidades.

Refletimos, então, sobre a necessidade das políticas de avaliação externa reconhecerem a diversidade que os estudantes se encontram, juntamente com a importância do processo de ensino-aprendizagem significativo. Pois este processo envolve pessoas com suas singularidades, tempo, espaço, culturas e contextos variados. Por fim, cabe pensar como a gestão dialoga e interpreta os dados, sendo uma possibilidade, como também um estímulo, para repensar as práticas e contribuir para a reformulação de políticas avaliativas.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. **Cadernos de Pesquisa**, v.38, n.135. set /dez 2008.
- AFONSO, A. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2005.
- BALL, S.J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, Maio/Ago. 2010.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, 2012.
- BALL, J. S.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem as Políticas**. Editora: UEPG, 23. ed. Paraná, 2016.
- BAUER, A. "Novas" relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 223-884, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf> Acesso em 01 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed -Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995, p. 12-36.

GESQUI, L. **O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações em larga escala**. Práxis educacional, Vitória da Conquista, v.11, n. 20, p. 229-245, set./dez. 2015.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização**: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. 272f. Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LESSARD, C. L'École, communauté de sens ou produit de consommation. **Télescope**, v. 10, n. 2, p. 12-17, mar. 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: MEC/DCNs, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> . Acesso em 01 de agosto de 2025.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Sistema de avaliação da educação básica** . Brasília, DF: MEC/SAEB, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=210&](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&) . Acesso em 01 de agosto de 2025.

PERONI, V. Perspectivas da gestão democrática da educação: avaliação institucional. *In*: **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006 b, v. 1, p. 149-155.

SILVA, T. T. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed.; 13. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

VICENTE, I. P; BAQUIN, C, A; HERNECK, H. R. **Quem é que não quer que a sua escola fique lá em cima?**: vozes que ecoam diante das avaliações externas brasileiras aplicadas nas escolas da microrregião no Ubá/MG. Educación, [s.l], v. 26, n. 5º, p. 104-122, mar. 2017.



**Fabiana de Oliveira Rigon**

Mestra em Educação e especialista em Gestão Educacional.

**Juliana Sales Jacques**

Doutora em Educação. Professora do Departamento de Políticas e Gestão Educacional do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**Andressa Aita Ivo**

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL).